

## **Carl Rogers e a prática pedagógica de Filosofia**

**David Erlich**

### **Relatório de Prática de Ensino Supervisionada Mestrado em Ensino de Filosofia**

**Outubro, 2015**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos  
requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Filosofia  
realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Luís Manuel Bernardo

*A Gastón, Alex, Lidia, Marina, Sandra, Miguel.*

*A Diego, a Santiago.*

*À Erika.*

# **CARL ROGERS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE FILOSOFIA**

**DAVID ERLICH**

## RESUMO

Este relatório vem dar conta do trabalho levado a cabo pelo mestrando na sua Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia, durante o ano letivo de 2014/2015, na Escola Secundária de Casquilhos. Após a introdução em que se exporá uma breve caracterização da escola e uma súmula do trabalho desenvolvido, o relatório prossegue por um caminho de três partes. Na parte I, propor-se-á que a intencionalidade educativa do atual programa de Filosofia de 10º e 11º ano exige uma orientação das aprendizagens próxima de uma pedagogia rogeriana, cujos princípios se explanarão a partir do conceito de aprendizagem significativa, salientando-se, ainda, a convergência entre as recomendações práticas de Rogers e algumas orientações didáticas do referido programa. Nas partes II e III, descrever-se-á o trabalho levado a cabo pelo mestrando respetivamente na planificação e condução das aprendizagens em contexto de aula e nos projetos *A Aventura das Perguntas* – de Filosofia para Crianças – e *Colóquio Jovens Filósofos*. Finalmente, na conclusão deste relatório, abordar-se-ão algumas reflexões acerca da educação em Portugal e da prática pedagógica da filosofia.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de filosofia, didática, Rogers, programa de filosofia, filosofia para crianças

## ABSTRACT

This report presents the work carried out by the author in his Supervised Teaching Practice, which occurred at Escola Secundária de Casquilhos, in the context of the Master's degree in the Teaching of Philosophy. After the introduction in which we will briefly characterize the school and summarize the work that took place, this report proceeds in three parts. In part I, it will be proposed that the educational intent of the current 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grade philosophy programme demands a learning orientation close to that which is described by Carl Rogers, whose pedagogical principles will be explained, starting from the concept of significant learning. It will be argued, also, that the practical guidelines stated by Rogers are in convergence with the didactical indications of the programme. In part II we will describe how the author of this report planned and carried out the classroom activities and, in part III, his involvement in the projects *A Aventura das Perguntas* – Philosophy for Children – and *Colóquio Jovens Filósofos* will be outlined. Finally, in the concluding section of this report, we will share some thoughts about education in Portugal and the pedagogical practice of philosophy.

KEY-WORDS: teaching of philosophy, didactics, Rogers, philosophy programme, philosophy for children

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I   A perspectiva pedagógica de Carl Rogers e o atual programa de filosofia.....	8
PARTE II   Facilitação das aprendizagens – planificação e condução das aulas.....	33
PARTE III   Projetos <i>A Aventura das Perguntas</i> e <i>Colóquio Jovens</i> <i>Filósofos</i> .....	60
CONCLUSÃO.....	68
BIBLIOGRAFIA.....	71
ANEXOS.....	74

## INTRODUÇÃO

Este relatório vem dar conta do trabalho levado a cabo pelo mestrando na sua Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia, durante o ano letivo de 2014/2015, na Escola Secundária de Casquilhos, sob a orientação da Professora Maria Emília Santos e com a mestrandia Joana Martins, respetivamente orientadora e colega que aproveitamos, no início deste relatório, para saudar calorosamente, por todo o apoio, cooperação e companheirismo.

Nesta introdução, começaremos por desenhar o mapa dos conteúdos deste relatório (1); tentaremos, de seguida, responder a uma pergunta simples: *porquê, para mim, o Mestrado em Ensino de Filosofia?* (2); faremos, posteriormente, uma breve caracterização da Escola onde decorreu a referida Prática (3); e, finalmente, exporemos uma súmula do trabalho desenvolvido (4).

(1) *Conteúdos do relatório.* Indo ao encontro do estabelecido no “Regulamento Interno dos Ciclos de Estudos conferentes de habilitação profissional para a docência”, o conteúdo deste relatório tem uma vertente tanto “descritiva” como “reflexiva”, cumprindo, nas suas diversas partes, as exigências de, por um lado, *relatar* “a planificação e condução de aulas”, a “avaliação de aprendizagens experimentadas” e “a participação ativa do mestrando na escola cooperante” e, por outro, *refletir* acerca de temas como “a prática de ensino, a compreensão do papel do professor na escola, o envolvimento pessoal no projeto educativo em que o formando esteve inserido e as perspetivas de desenvolvimento profissional que a experiência vivida na escola despertou.”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> “Regulamento Interno dos Ciclos de Estudos conferentes de habilitação profissional para a docência” disponível em [http://fcsh.unl.pt/media/noticias/documentos-noticias/Despacho43\\_2014RegulamentointernoMestradosemEnsino.pdf](http://fcsh.unl.pt/media/noticias/documentos-noticias/Despacho43_2014RegulamentointernoMestradosemEnsino.pdf)



Este relatório é constituído pela presente introdução, três partes numeradas e uma conclusão. Na parte I, exporemos a perspetiva pedagógica de Carl Rogers a partir do conceito de aprendizagem significativa <sup>1</sup> e defenderemos a sua adequação ao programa de filosofia em vigor <sup>2</sup>. Na parte II, descreveremos o processo de facilitação de aprendizagens nas aulas dinamizadas pelo mestrando, incluindo os processos de avaliação das mesmas, o blogue de acompanhamento e as aulas temáticas. Na parte III, descreveremos o projeto de Filosofia para Crianças *A Aventura das Perguntas* que o mestrando dinamizou com uma turma do terceiro ano de escolaridade e procuraremos traçar um esboço de algumas linhas de convergência entre os pensamentos pedagógicos de Carl Rogers e Matthew Lipman. Descreveremos, ainda, o envolvimento do mestrando na orientação de textos redigidos por alunos participantes no projeto *Colóquio Jovens Filósofos*. Finalmente, na conclusão deste relatório, para além de uma breve recapitulação do trabalho levado a cabo, levantaremos algumas questões acerca da educação em Portugal.

(2) *Porquê, para mim, o Mestrado em Ensino de Filosofia?* A prática instituída no domínio das dissertações e relatórios conducentes a grau académico recomenda que as notas pessoais acerca do trabalho desenvolvido se localizem na introdução e na conclusão, sendo estas encaradas como os espaços textuais adequados para considerações do foro daquilo a que podemos chamar de *narrativa pessoal* perante a disciplina em questão. Naturalmente, não desperdiçarei tal oportunidade, notando-se aliás que, nesta secção, abduco do consuetudinário plural científico, assumindo sem rodeios a primeira pessoa do singular. Poder-se-á pensar que as notas que a seguir deixo são de um cariz demasiado biográfico para constarem num relatório académico.

---

<sup>1</sup> Conceito central no pensamento pedagógico de Rogers – que abordaremos na parte I deste relatório – primeiramente introduzido no capítulo 9 – “Student-centered teaching” do seu livro *Client-Centered Therapy – its current practice, implications and theory*, Constable & Robinson, Londres, 2003 (1ª ed. 1951) e posteriormente explanado no artigo “A aprendizagem significativa na terapia e na educação”, baseado numa comunicação de 1958, publicado em *Tornar-se Pessoa* (7ª ed.), págs. 252-267, Moraes Editores, Lisboa, 1985 (Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira. 1ª edição original de 1961).

<sup>2</sup> Maria Manuela Bastos de Almeida, Fernanda Henriques, Joaquim Neves Vicente e Maria do Rosário Barros, *Programa de Filosofia – 10º/11º anos*, homologado a 22/02/2001, publicado em António Pedro Mesquita e Maria Luísa Ribeiro Ferreira (org.), *Ensino Público da Filosofia – Perspectivas Programáticas e Ideológicas*, págs. 321-369, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014

Recorrendo a Paulo Freire quando nos diz que “não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse connosco” <sup>1</sup>, destaco que, tendo em conta que o docente que entra na sala de aula não deixa a sua própria pessoa à porta, seria estéril, a meu ver, relatar o modo como exerci uma PES sem descrever um pouco da própria vida que me conduziu a tal Prática.

O filósofo argentino Santiago Kovadloff, abordando o seu próprio trajeto numa introdução a uma das suas coletâneas de ensaios, fala-nos de uma “fatalidade temperamental” que o impele a relacionar-se criticamente com as ideias e crenças com que se cruza <sup>2</sup>. Relevo aqui esse cariz *não opcional* pois foi assim que, na minha vida, se despertaram a educação e a filosofia, entendendo esta última, nas palavras de Daniel Innerarity, como “a inquietação posta em prática” <sup>3</sup>.

Ora, na segunda metade da minha licenciatura em Ciência Política, foi-se despertando uma consciência, atrevo-me a dizer filosófica, perante esta inevitável problematicidade da existência humana. Para além de muitas leituras autonomamente empreendidas, cursei diversas unidades curriculares da licenciatura em Filosofia e o Mestrado em Filosofia, iniciando depois o presente Mestrado em Ensino. Em simultâneo, foi-se acentuando um interesse teórico pela área educativa, aliado a uma experiência laboral que começou, ainda adolescente, na animação de campos de férias nos meses de verão e me levou, em 2011, para uma presença diária numa escola de primeiro ciclo, enquanto monitor de atividades educativas de tempos livres, área que aprofundi em termos de formação profissional e na qual desempenho atualmente funções de coordenação. Tive ainda oportunidade de cruzar o mundo da filosofia e da animação lúdicopedagógica de tempos livres quando, após uma formação de Filosofia para Crianças na Escola de Verão da FCSH, organizei uma série de sessões com crianças do quinto ano de escolaridade numa Escola Básica em Lisboa. O Mestrado em Ensino de Filosofia insere-se, assim, num caminho de procura por aprendizagens e valorização

---

<sup>1</sup> Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.) Editora Paz e Terra, São Paulo, 2002, pág. 37.

<sup>2</sup> Santiago Kovadloff, *Sentido y riesgo de la vida cotidiana*, Eméce Editores, Buenos Aires, 1998, pág. 12. Tradução para português do excerto citado feita pelo mestrando, como em todas as outras citações de originais em língua estrangeira.

<sup>3</sup> Daniel Innerarity, *A Filosofia como uma das Belas-Artes*, Edições Teorema, Lisboa, 1995, pág. 22.

profissional na ampla área da educação, ensino e formação. A aposta nesta área é indissolúvel de uma maneira de estar no mundo que, tal como nos diz Bertrand Russell na sua *Conquista da Felicidade* <sup>1</sup>, descobriu que nada há de absoluto a não ser a absoluta dignidade de cada um, sendo a filosofia o encarar de frente o *problema de existir com outros que também existem*, e a educação a maneira prática de responder ao repto de Richard Rorty quando sugere que o mais valioso não é olharmos de baixo para cima na direção do alguma Verdade, mas sim olharmos uns para os outros e tentarmos ser, em conjunto, um pouco mais felizes <sup>2</sup>.

Uns meses antes do início da PES, o desafio tornara-se claro: levar para a sala de aula, como *professor estagiário*, as dimensões ativa, lúdica, expressiva e criativa da atividade educativa que me haviam norteado enquanto *monitor de atividades educativas de tempos livres*, averiguando se era possível conciliar a fulcralidade do aspeto vivencial e social da aprendizagem com a necessária aquisição de conteúdos. Precisamente quando me debatia com a necessidade de ter um sólido suporte teórico, encontrei, numa caixa de cartão cheia de velhos livros que a biblioteca da escola de primeiro ciclo onde exerço funções laborais ia enviar de volta para o município, o conjunto de artigos *Tornar-se Pessoa*, de Carl Rogers, cujo pensamento conhecia apenas superficialmente. Li-o avidamente e foi tal a convergência de pontos de vista que decidi que tinha ali não só um tema para este relatório mas, sobretudo, uma âncora teórica que podia permear todo o meu trabalho educativo, sem descurar a autonomia crítica, pois nenhuma âncora imobiliza por completo o barco que dela se socorre como referência.

(3) *Breve caracterização da escola* <sup>3</sup>. A Escola Secundária de Casquilhos localiza-se na antiga freguesia do Alto de Seixalinho – desde 2013 integrada na União das

---

<sup>1</sup> Cf. Bertrand Russell, *A Conquista da Felicidade*, Guimarães Editora, Lisboa, pág. 2

<sup>2</sup> Cf. Richard Rorty, *Contingência, Ironia e Solidariedade*, Presença, Lisboa, 1994, pág. 239.

<sup>3</sup> Esta caracterização resulta de um trabalho desenvolvido em conjunto com a colega mestranda Joana Martins, tendo como recursos os seguintes elementos bibliográficos: Horácio Ferreira Alves, *A Vila do Barreiro: ensaio para servir de subsidio à sua História*, Tipografia Comercial, Barreiro 1939; António Camarão, António Sardinha Pereira e José Miguel Leal da Silva, *A Fábrica: 100 anos da CUF no Barreiro*, Bizâncio, Lisboa, 2008; Armando da Silva Pais, *O Barreiro Contemporâneo: a grande e progressiva Vila*

Freguesias de Alto do Seixalinho, Santo André e Verderena – concelho do Barreiro, implantada na Quinta dos Casquilhos. Este terreno, bem como as instalações nele inseridas, pertenceram anteriormente ao antigo Externato Diocesano D. Manuel de Mello, projetado pelo arquiteto Sebastião Formozinho Sanchez (1922-2004) e inaugurado a 9 de Outubro de 1961 sob a iniciativa da Companhia União Fabril, ainda hoje conhecida pela sua sigla CUF, que cedeu o terreno a favor desta construção. O objetivo era simples: atender ao pedido dos seus funcionários que reivindicavam a criação de um colégio-liceu na vila que acolhesse os seus educandos, os quais se encontravam limitados aos ensinamentos da Escola Industrial e de outros colégios particulares como o Externato Barreirense.

Na sequência de um aumento significativo do número de alunos inscritos, o Externato Diocesano D. Manuel de Mello acabou, contudo, por ser transferido, em 1973, para outras instalações localizadas na Praça Paulo VI. A Quinta dos Casquilhos foi então ocupada pelo Liceu Nacional do Barreiro que, em 1979, adquiriu a designação de Escola Secundária do Barreiro, designação alterada, em 1992, para Escola Secundária de Casquilhos. Desde 16 de janeiro de 2013 que a Escola Secundária de Casquilhos se constitui como sede do Agrupamento de Escolas Casquilhos, o qual integra a Escola Básica da Quinta Nova da Telha, a Escola Básica do Barreiro nº 9, a Escola Básica do Barreiro e a Escola Básica de Palhais.

O espaço físico escolar obedece ao modelo arquitetónico estabelecido nos anos 70, que se caracteriza pela construção de um conjunto de vários blocos e respetivos pátios. São cinco blocos num total, divididos em quarenta e uma salas de aula – entre as quais 4 laboratórios de Físico-Química e Biologia-Geologia, duas salas de informática, duas salas de desenho e uma sala de fotografia – e que incluem, nomeadamente, um bar, um refeitório, uma sala de professores, uma papelaria/reprografia, uma biblioteca e sala multimédia e um pequeno auditório. A Escola Secundária de Casquilhos leciona o terceiro ciclo do ensino básico e ensino

secundário, contando com um total de cinquenta e sete professores, seis assistentes técnicos e dezasseis funcionários assistentes operacionais.

(4) *Súmula do trabalho desenvolvido.* Finalizamos esta introdução com uma súmula do trabalho desenvolvido durante a PES: assistência, no primeiro e terceiro períodos escolares, de cerca de metade das aulas lecionadas pela Professora Orientadora; facilitação das aprendizagens no 10º D e no 11º A durante o todo o segundo período escolar; criação e atualização de blogue [www.filosofia10d11a.blogspot.pt](http://www.filosofia10d11a.blogspot.pt) ; assistência, no segundo período, a diversas aulas da colega mestrande; elaboração de planificação anual, planificação por unidade didática e planificação aula a aula; elaboração e leitura do teste diagnóstico; elaboração e leitura/correção de seis testes sumativos gerais e de cinco testes sumativos individualizados; participação em dezoito das dezanove reuniões de Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada; participação numa reunião geral de professores, numa reunião de departamento, numa reunião de grupo e em três reuniões de conselho de turma; acompanhamento da turma 11º A na primeira reunião do projeto de educação para a cidadania *Mentes Empreendedoras*; acompanhamento de várias turmas da escola numa visita de estudo de assistência a peça de teatro; organização de nove sessões de apoio em pequeno grupo aos alunos das turmas acompanhadas; organização de cinco sessões de apoio em pequeno grupo, com objetivo específico de preparação para exame nacional, com alunos do 11º ano; acompanhamento de três alunos na sua participação no Colóquio *Jovens Filósofos*; planeamento e organização do projeto *A Aventura das Perguntas*, consubstanciado em quatro sessões de Filosofia para Crianças, que tiveram lugar com uma turma do terceiro ano, durante o mês de novembro de 2014, na Escola Quinta Nova da Telha; planeamento e organização de duas aulas temáticas, respetivamente com o 10º e o 11º ano, uma subordinada ao tema da “semana dos afetos”, com o jogo filosófico *O que é o afeto?* e outra inserida no âmbito da Educação Sexual, com um jogo filosófico acerca da ética e sexualidade.

Ficará claro, com a leitura deste relatório, que as ações acima descritas foram abordadas com diferentes graus de abrangência, havendo até algumas que apenas

contam com a menção na súmula acima exposta. Considerando os limites de páginas do relatório e a consequente impossibilidade de descrever tudo aquilo que se levou a cabo de modo completo e aprofundado, tomou-se a opção de estabelecer prioridades, com a decorrente seleção e diferenciação entre os elementos da PES explanados no relatório.

.

## PARTE I

### A perspetiva pedagógica de Carl Rogers e o atual programa de Filosofia

Nesta parte do relatório, começaremos por uma breve leitura *macro* do atual programa de filosofia quanto à sua intencionalidade educativa, propondo que a mesma, se levada a sério, exige uma orientação das aprendizagens afastada do modelo tradicional de aula e próxima de uma pedagogia rogeriana (1); de seguida, exporemos a perspetiva pedagógica de Carl Rogers, partindo do conceito de aprendizagem significativa (2); finalmente, voltaremos ao programa de filosofia, desta feita para uma leitura *micro*, salientando a convergência entre as recomendações práticas de Rogers e algumas orientações didáticas do programa (3).

(1) *A intencionalidade educativa do programa de filosofia.* Os programas de Filosofia no Ensino Secundário em Portugal, desde a sua origem curricular até aos dias de hoje, podem dividir-se entre aqueles que contêm menções explícitas, mais ou menos diretas, às finalidades educativas de tal ensino, e aqueles que não fazem tal menção. Entre os primeiros contam-se os programas de 1895, 1918, 1930/31, 1936, 1979-80, 1992 e 2001. Entre os segundos contam-se os programas de 1905, 1919, 1926, 1934, 1948, 1954, 1972 e 1974-75. No primeiro grupo de programas, a indicação de conteúdos e de procedimentos é antecedida por ou sucedida pela enunciação das finalidades educativas do próprio ensino da filosofia, enquanto que os programas do segundo grupo contêm apenas as indicações de conteúdo e metodológicas.

Sob as designações de *auto-reflexão* e *abertura ao diálogo*, podemos condensar diversas enunciações de finalidades que têm, como denominadores comuns, por um lado, o incentivo à reflexão do jovem acerca das suas próprias vivências e, por outro, a promoção de uma disposição de participação num diálogo respeitador das diferenças. Estas duas designações, que servem de base à breve análise de conteúdo que seguidamente apresentaremos, são, enfim, meras expressões

da atitude crítica e dialógica de que Sócrates já há muito nos deixou testemunho, quando nos disse que “o maior bem para um homem consiste em discorrer todos os dias sobre a virtude e outros temas sobre os quais me tendes ouvido conversar, examinando-me a mim próprio e aos outros” e que “uma vida sem este exame não é digna de ser vivida” <sup>1</sup>.

Na seguinte tabela, far-se-á um levantamento da presença ou ausência, no primeiro grupo de programas, do tipo de finalidades acima mencionadas.

Programa	<i>Auto-reflexão</i> <sup>2</sup>	<i>Abertura ao diálogo</i> <sup>3</sup>
1895	“Exercitar o pensamento dos alunos (...) na observação dos fenómenos internos e psychicos. Completar pela disciplinação proveniente deste exercício o desenvolvimento de importantes funções intellectuales e morais”.	não verificado
1918	“Pela aquisição dalgumas sólidas noções o aluno deverá aprender a dominar e orientar a sua vida mental, a contrair hábitos de reflexão (...) que irão impregnar de espírito filosófico e fecundar toda a sua actividade moral e intelectual”.	não verificado
1930/31	“Temperar o espírito e o carácter dos que dentro em breve irão encontrar-se em presença do problema da existência no seu	não verificado

<sup>1</sup> Platão, a *Apologia de Sócrates*, XXVIII, Editorial Verbo, Lisboa, 1972, pág. 98. Tradução de XXXX

<sup>2</sup> Cf. António Pedro Mesquita e Maria Luísa Ribeiro Ferreira (org.), *Ensino Público da Filosofia – Perspectivas Programáticas e Ideológicas*, respetivamente págs. 177, 181, 185, 195, 215, 266 e 326.

<sup>3</sup> Cf. Ibidem, respetivamente págs. 215, 267, 327.



	duplo aspecto pragmático e teleológico”.	
1936	“O estudo de muitos fenómenos psíquicos deve fornecer uma reflexão moral (...). O aluno aprenderá assim a conhecer-se, e por isso mesmo a valorizar-se e melhorar-se”.	não verificado
1979-80	“Apelar para as vivências dos alunos de modo a que sejam criticamente assumidas; criar hábitos de reflexão pessoal, levando cada um a pensar por si próprio (...)”	“Criar hábitos de reflexão pessoal, levando cada um a pensar por si próprio, a julgar sem indiferença ou dogmatismo (...); desenvolver o respeito pelas convicções e atitudes dos outros (...)”.
1992	“A adequação activa à situação de desenvolvimento (...) dos alunos (...), não para se conformar com ela mas para a transformar (...); a valorização do pólo aprendizagem no processo de ensino, de modo a possibilitar que o aluno se torne, efectivamente, agente dinâmico da sua própria aprendizagem”	“Favorecer o desenvolvimento da atitude de abertura de espírito”.
2001	“Proporcionar situações orientadas para a formulação de um projecto de vida próprio (...); proporcionar mediações conducentes a uma tomada de posição sobre o sentido da existência”.	“Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político (...), contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática”.

Da leitura desta tabela, salienta-se que apenas os programas de Filosofia pertencentes à atual era de uma democracia representativa progressivamente consolidada contêm tanto o tipo de finalidade *auto-reflexão* como o tipo de finalidade *abertura ao diálogo*, convergência que o atual programa sublinha. O programa abre, em epígrafe, com a sugestão de que, hoje, a filosofia serve para vivermos melhor connosco próprios e com os outros <sup>1</sup>. Esse “aprender a viver juntos” <sup>2</sup> implica uma abertura ao *outro descoberto pelo diálogo e ao que em mim se revela pelo pensar*. Esta perspetiva é aprofundada pela introdução do programa: considera-se a Filosofia “como uma actividade de pensar a vida” <sup>3</sup> e preconiza-se, portanto, o cariz eminentemente formativo do seu ensino, sublinhando que a sua “intencionalidade estruturante” é “contribuir para que cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela” <sup>4</sup>, o que implica, pois, que a informação de conteúdos esteja ao serviço da formação de atitudes, contribuindo para uma “aproximação entre a Filosofia e a manutenção e consolidação da vida democrática” <sup>5</sup>.

O escritor J. M. Coetzee resume bem o ponto de partida de uma aula tradicional, a qual, com maiores ou menores concessões a metodologias participativas, é ainda predominante em grande parte das nossas escolas: “na organização tradicional da aula, as mesas colocam-se em filas para orientar o aluno para a frente, sob o olhar que tudo vê do professor, o que torna irregulares todas as transações laterais entre alunos” <sup>6</sup>. Nesta perspetiva, segundo Pourtois e Desmet, “o professor é um mediador entre crianças que são apenas alunos e os valores universais da verdade” <sup>7</sup>, numa visão de escola inscrita numa “orientação positivista” <sup>8</sup>. Ora, fica desde logo claro, no nosso primeiro olhar sobre o programa de Filosofia, que a intencionalidade educativa

---

<sup>1</sup> Cf. Maria Manuela Bastos de Almeida, Fernanda Henriques, Joaquim Neves Vicente e Maria do Rosário Barros, *Programa de Filosofia – 10º/11º anos*, publicado em António Pedro Mesquita e Maria Luísa Ribeiro Ferreira (org.), *Ensino Público da Filosofia – Perspectivas Programáticas e Ideológicas*, págs. 321-369, pág. 321

<sup>2</sup> Ibidem, pág. 322, 323

<sup>3</sup> Ibidem, pág. 324.

<sup>4</sup> Ibidem, pág. 325

<sup>5</sup> Ibidem, pág. 323.

<sup>6</sup> J. M. Coetzee e Arabella Kurtz, *El buen relato – conversaciones sobre la verdad, la ficción y la terapia psicoanalítica*, Literatura Random House, Madrid, 2015, pág. 149.

<sup>7</sup> Jean-Pierre Pourtois e Huguette Desmet, *A Educação Pós-Moderna*, Instituto Piaget, Lisboa, 1999. pág. 24

<sup>8</sup> Ibidem, pág. 29.

que preside ao mesmo não será bem servida por este tipo tradicional de prática docente, antes adequando-se a uma que favoreça o diálogo, a expressividade e o trabalho em conjunto a partir de problemas filosóficos sentidos enquanto tal. A pedagogia de Carl Rogers, que de seguida exporemos, afigura-se como uma proposta pertinente.

(2) *A perspectiva pedagógica de Carl Rogers.* Esta secção cumpre o já anunciado desígnio de retratar o pensamento pedagógico de Carl Rogers, constituindo o núcleo principal da componente reflexiva do presente relatório. Contudo, convém, antes de mais, destacar que desta *componente teórica de um relatório* não se poderá esperar a profundidade que seria expectável de uma *dissertação*, pelo que teremos, pois, de apontar as regiões conceptuais em que não entraremos, mas de cuja importância, ainda assim, nos apercebemos – a relação entre o pensamento pedagógico de Carl Rogers e a sua perspectiva da prática psicoterapêutica, a relação entre a pedagogia rogeriana e outras propostas pedagógicas e as incursões de Rogers no próprio pensamento filosófico são tópicos de relevo mas que, pelo âmbito deste relatório e dos limites de espaço a eles inerentes, não poderemos explorar.

Qualquer retrato é delineado desde um ângulo e, naquele que seguidamente faremos, o ângulo é o do conceito de *aprendizagem significativa*. Assim, começaremos por definir aprendizagem significativa (i); salientaremos a importância, para tal processo de aprendizagem, do diálogo e da dimensão comunitária (ii); abordaremos a questão do conhecimento objeto de aprendizagem significativa, em termos da sua dimensão pragmática e personalizante (iii), da responsabilização que, assim encarado, confere ao aprendente (iv) e da sua incomunicabilidade direta e heterogeneidade (v); abordaremos a temática dos objetivos do processo de aprendizagem (vi); caracterizaremos o professor enquanto facilitador de aprendizagens (vii); explanaremos o modo como as aprendizagens devem ser avaliadas (viii) e explicitaremos as finalidades gerais que uma pedagogia rogeriana visa prosseguir (ix).

Usaremos como fonte da nossa análise quatro escritos que cobrem grande parte do que Rogers escreveu acerca de pedagogia e educação, tocando em todos os pontos importantes do seu pensamento: o capítulo 9, intitulado “Student-centered teaching”, do livro *Client Centered Therapy – Its Current Practice, Implications and Theory*, primeiramente publicado em 1951; os artigos “Reflexões pessoais sobre ensinar e aprender” e “A aprendizagem significativa na terapia e na educação”, resultantes de comunicações proferidas respetivamente em 1952 e 1958 e publicados na conhecida coletânea *Tornar-se Pessoa*, de 1961; e o livro *Liberdade de aprender em nossa década*, tradução do *Freedom to Learn for the 80's*, versão revista da obra primeiramente publicada em 1969.

(i) *Definição de aprendizagem significativa.* Rogers avança, no artigo “A aprendizagem significativa na terapia e na educação”, com a seguinte definição:

“Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos (...).” <sup>1</sup>

Em *Liberdade de Aprender em nossa Década*, Rogers situa a aprendizagem significativa como um de “dois tipos de aprendizagem”, opondo-se, portanto, a um outro tipo de aprendizagem que visa “aprender material que não possui significado pessoal” <sup>2</sup>, aquela que, maioritariamente, vigora no sistema de ensino <sup>3</sup>. Para ilustrar a aprendizagem significativa, Rogers dá o exemplo da criança que não só aprende a contar mas que aplica essas aprendizagens quando brinca com blocos de lego, ou o da criança que aprende a ler para poder ter acesso ao mundo mágico de um livro de aventuras <sup>4</sup>. Em “Student-centered teaching”, Rogers resume bem a diferença entre estes dois tipos de aprendizagem: “[a aprendizagem significativa] faz a diferença na

---

<sup>1</sup> Carl Rogers, “A aprendizagem significativa na terapia e na educação”, pág. 253, em *Tornar-se Pessoa*, Moraes Editores, Lisboa, 1985, págs. 252-267.

<sup>2</sup> Carl Rogers, *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1986, pág. 10

<sup>3</sup> Cf. *ibidem*.

<sup>4</sup> Cf. *ibidem*, pág. 11.

vida do indivíduo, não apenas nos símbolos intelectuais que o mesmo opera”<sup>1</sup>. O autor destaca ainda que a aprendizagem significativa resulta da libertação da “natural potencialidade para aprender” que os seres humanos registam<sup>2</sup>. É por este foco na aprendizagem significativa do aprendente considerado indivíduo em mudança e crescimento, devendo a prática pedagógica posicionar-se em redor às reais necessidades do aprendente, que o próprio Rogers por diversas vezes define a sua perspetiva como “o ensino centrado no aluno”.

(ii) *Dimensão comunitária da aprendizagem e a função do diálogo.* A aprendizagem significativa é levada a cabo no seio de uma comunidade de aprendentes que partilham os significados das suas experiências e as suas dúvidas<sup>3</sup>. “A aprendizagem, sobretudo se é significativa, é frequentemente algo de ameaçador. (...)”<sup>4</sup>, sugere Rogers, ao evidenciar a tensão que se pode verificar entre a aprendizagem e algum ponto de vista, valor ou atitude do aprendente que o próprio ainda não examinou<sup>5</sup>. Assim, um clima de apoio recíproco<sup>6</sup>, igualdade hierárquica<sup>7</sup>, aceitação mútua<sup>8</sup>, desenvolvimento livre das formulações individuais de aproximação ao objeto de estudo sem apelo a uma autoridade superior<sup>9</sup> e abertura para considerações pessoais acerca da matéria em questão<sup>10</sup>, constituem os princípios orientadores de uma visão que considera a aprendizagem uma tarefa empreendida em conjunto, não algo que um professor veicula a alunos que, na solidão da sua carteira, tomam notas em silêncio. “Uma outra implicação [da sua perspetiva acerca da aprendizagem] seria abolir a exposição de conclusões, pois compreenderíamos que ninguém aprende nada de significativo a partir de conclusões”<sup>11</sup> - a aprendizagem significativa assenta, assim, num diálogo no qual se dá, num ambiente de confiança, “a

---

<sup>1</sup> Carl Rogers, “Student-centered teaching” em *Client-Centered Therapy – its current practice, implications and theory*, Constable & Robinson, Londres, 2003, pág. 353.

<sup>2</sup> Carl Rogers, *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, pág. 103.

<sup>3</sup> Cf. Carl Rogers, “Reflexões pessoais sobre ensinar e aprender” em *Tornar-se Pessoa*, págs. 247-251, Moraes Editores, Lisboa, 1985, págs. 250-251.

<sup>4</sup> Carl Rogers, “Student-centered teaching”, pág. 329.

<sup>5</sup> Cf. *ibidem* 328.

<sup>6</sup> Carl Rogers, *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, pág. 106.

<sup>7</sup> *Ibidem*, pág. 331.

<sup>8</sup> *Ibidem*, pág. 331.

<sup>9</sup> *Ibidem*, pág. 341.

<sup>10</sup> *Ibidem*, pág. 341.

<sup>11</sup> Carl Rogers, “Reflexões pessoais sobre ensinar e aprender”, pág. 251.

emergência de interesses”<sup>1</sup>, o assumir de um ponto de vista individual, comprometido e fundamentado acerca do objeto de aprendizagem que o grupo perspectiva.

(iii) *Dimensão pragmática e personalizante do conhecimento objeto de aprendizagem significativa*. O conhecimento objeto de aprendizagem significativa é um “conhecimento que existe principalmente para ser utilizado”<sup>2</sup>, devendo o professor permitir que “se organize no e pelo indivíduo, em vez de ser organizado para o indivíduo”<sup>3</sup>. Deste modo, o conhecimento objeto de aprendizagem significativa é entendido pelo aprendente como necessário para a resolução de um problema de partida encarado como importante para as suas próprias vivências e para o contacto com esses problemas reais”<sup>4</sup>. Rogers denomina este tipo de aprendizagem também por “*personalized problem-solving*”<sup>5</sup>, o que aponta para uma concepção do conhecimento segundo a qual o mesmo não reside apenas num dado conjunto de proposições mas também na ligação entre o conjunto dessas proposições e o uso que lhes é dado, sendo portanto “por meio de ações que se adquire a aprendizagem mais significativa”<sup>6</sup>,

(iv) *Responsabilização do aprendente*. Relatam Pourtois e Desmet que “o pensamento de Carl Rogers foi largamente criticado, nomeadamente, por causa do seu não direcionismo: mas foi frequentemente uma caricatura da sua teoria que foi atacada”, esclarendo depois que “não se trata de aceitar tudo na pedagogia rogeriana; não se trata de deixar fazer tudo, mas sim de facilitar o acesso à própria responsabilidade e à própria descoberta do aluno”<sup>7</sup>. Vejamos o que Rogers tem para nos dizer:

“Podemos permitir aos estudantes que entrem em contacto com os problemas reais? Toda a nossa cultura (...) procura insistentemente manter os jovens afastados de qualquer contacto com os problemas reais. Os jovens não têm de trabalhar, de assumir responsabilidades, de

---

<sup>1</sup> Carl Rogers, *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, pág. 137..

<sup>2</sup> Carl Rogers, “A aprendizagem significativa na terapia e na educação”, pág. 254.

<sup>3</sup> *Ibidem*, 266.

<sup>4</sup> *Ibidem*, 259.

<sup>5</sup> Carl Rogers, “Student-centered teaching”, pág. 344.

<sup>6</sup> Carl Rogers, *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, pág. 109.

<sup>7</sup> *Ibidem*, pág. 235.

intervir nos problemas cívicos ou políticos, não têm lugar no debate das questões internacionais, são pura e simplesmente preservados de todo o contacto direto com os problemas reais da vida individual ou da vida social. Não se conta com eles para ajuda doméstica, para ganharem a vida, contribuírem para a ciência ou tratarem de questões morais. Eis uma tendência que dura há mais de uma geração. Será possível invertê-la?”

Num tempo em que certo tipo de discursividade acerca da educação pretende recuperar alguns dogmas do ensino tradicional, é importante, portanto, ressaltar que a pedagogia rogeriana não pretende por em causa a tão comentada *autoridade do professor* ao postular uma espécie de *anything goes* para o aluno. Privilegiar a expressividade e a individualidade do aprendente é, também, considerá-lo merecedor de autonomia com a responsabilidade que isso traz – responsabilidade de lidar com o conhecimento não enquanto conjunto cristalizado de proposições mas enquanto processo que clama por participação. Toda a participação, se bem regulada, é também responsabilização.

(v) *Incomunicabilidade direta e heterogeneidade do conhecimento objeto de aprendizagem significativa*. Diz-nos Rogers:

“Cheguei à conclusão de que a única coisa que se aprende de modo a influenciar significativamente o comportamento é um resultado da descoberta de si, de algo que é captado pelo indivíduo. (...) Um conhecimento desse tipo, descoberto pelo indivíduo, essa verdade que foi captada e assinalada na experiência de um modo pessoal, não se pode comunicar diretamente a outra pessoa. “<sup>1</sup>

O que Rogers defende neste trecho não é a impossibilidade de uma aprendizagem resultante de um processo de comunicação direta, como aqueles em que o aluno anota, para posteriormente saber replicar, as proposições proferidas pelo professor, ou outras de igual significado. Tal é possível e o sucesso de muitos alunos em testes sumativos desse modo construídos prova-o. O que Rogers aqui defende é que o

---

<sup>1</sup> Carl Rogers, “Reflexões pessoais sobre ensinar e aprender”, pág. 249.

conhecimento assim veiculado não se pode constituir como objeto de uma aprendizagem significativa. A dimensão pragmática e personalizante do conhecimento assim entendido, de que falámos na secção (iii), impossibilita que o mesmo seja encarado como um mero conteúdo que um sujeito profere e outro recebe:

"O ensino tradicional, por mais disfarçado que se apresente, baseia-se essencialmente na teoria da caneca e da jarra, na qual o mestre se perguntou: "Como posso fazer a caneca manter-se parada enquanto a encho, com a jarra, destes fatos que os planejadores curriculares e eu próprio achamos valiosos?" A atitude do facilitador relaciona-se quase inteiramente com o ambiente: "Como posso criar um clima psicológico em que a criança se sinta livre para ser curiosa, livre para cometer erros, livre para aprender do meio ambiente, dos colegas, de mim, da experiência? Como posso ajudá-la a recapturar a excitação de aprender que era natural na infância?" "<sup>1</sup>

Decorre do acima exposto que, portanto, de acordo com Rogers, não devemos ceder à corrente de que "todos devem aprender os mesmos factos da mesma maneira" <sup>2</sup>, o que nos conduz àquilo a que chamamos aqui de heterogeneidade do conhecimento objeto de aprendizagem significativa. Como assinala A. V. Kelly, há uma diferença entre o "currículo planeado" e o "currículo recebido" <sup>3</sup>, diferença que demonstra que, mesmo no ensino tradicional, há uma heterogeneidade do conhecimento – apesar do programa ser igual para todos, as aprendizagens são diferentes. Ora, na pedagogia rogeriana, essa inevitável heterogeneidade do conhecimento – o facto de os alunos A, B e C, indo às mesmas aulas da disciplina x, não aprenderem os mesmos conteúdos nem com as mesmas finalidades – não é algo a esconder; é, pelo contrário, algo a incentivar, para que o conhecimento aprendido realmente seja incorporado na vivência única e irrepetível do aprendente.

(vi) *Objetivos do processo de aprendizagem.* Os objetivos do processo pedagógico devem ser elaborados pelos aprendentes, ou pelo menos entendidos

---

<sup>1</sup> Carl Rogers, *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, pág. 135.

<sup>2</sup> Carl Rogers, "A aprendizagem significativa na terapia e na educação", pág. 266

<sup>3</sup> A. V. Kelly, *The Curriculum – Theory and Practice*, SAGE Publications, Londres, 2004, pág. 6.



como importantes por estes, devendo o professor facilitar essa elaboração/percepção <sup>1</sup>. Assim, a prioridade deve ser dada a objetivos auto-propostos ou a objetivos que, apesar de propostos pelo professor, são compreendidos e valorizados como relevantes pelos aprendentes.

(vii) *O professor como facilitador de aprendizagens.* O professor, na perspectiva rogeriana, é um facilitador de aprendizagens, não um transmissor de conteúdos. A sua primeira prioridade é o estabelecimento de um clima propício à aprendizagem, incentivando a que o grupo de aprendentes se estabeleça como comunidade de aprendizagem pautada pelos valores de igualdade e mútua aceitação explicitados na secção (ii). O professor assume um papel, assim, de “liberação” de uma aprendizagem que é resultante da iniciativa do próprio aprendente <sup>2</sup>. Para fomentar e integrar tal comunidade, o professor deve nortear-se por duas atitudes centrais perante os alunos: “congruência” <sup>3</sup>, que implica “que o professor seja a pessoa que é e que tenha uma consciência plena das atitudes que assume” <sup>4</sup>; e “consideração positiva incondicional” <sup>5</sup> em relação ao aluno, assente numa “atmosfera que simplesmente demonstra: «eu preocupo-me»” <sup>6</sup>. Significa isto, então, que o professor deve ser somente mais um entre os alunos? Rogers fala-nos do professor facilitador como líder <sup>7</sup> e isso é, desde logo, admitir, por um lado, que o professor tem um lugar diferenciado dentro da comunidade e, por outro, que o professor integra essa mesma comunidade, pois ninguém lidera um grupo situando-se à margem do mesmo. O professor facilitador é, assim, um líder que, apesar de o ser, o é ao serviço do crescimento dos aprendentes do modo que estes manifestem querer crescer; um líder cuja legitimidade não provém da posição formal hierárquica que ocupa mas do reconhecimento dos alunos com quem estabelece uma relação afetiva para lá de somente epistemológica. No seu ensaio *Educação e Liberdade de Escolha*, Paulo

---

<sup>1</sup> Cf. Carl Rogers, “Student-centered teaching”, págs. 338 e 359; Fred Zimring, *Carl Rogers*, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2010, pág. 13; e Carl Rogers, *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, pág. 112.

<sup>2</sup> Carl Rogers, *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, pág. 61.

<sup>3</sup> Carl Rogers, “A aprendizagem significativa na terapia e na educação”, pág. 255, 259.

<sup>4</sup> *Ibidem*, pág. 259.

<sup>5</sup> *Ibidem*, pág. 256, 260.

<sup>6</sup> *Ibidem*, pág. 256.

<sup>7</sup> Cf. Carl Rogers, “Student-centered teaching”, pág. 338, *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, pág. 114.

Guinote explica que “vários autores” têm encarado o foco no aluno e na aprendizagem cooperativa “uma das razões fundamentais para o declínio do prestígio dos professores e para o aumento da indisciplina” <sup>1</sup>. Aqui há que, como fizemos na secção (v), alertar para a caricaturização que é feita, neste tipo de crítica, da pedagogia ativa, cooperativa e centrada no aluno, na medida em que Rogers não preconiza o desrespeito como um padrão de comportamento aceitável.

(viii) *A avaliação das aprendizagens*. Frente a tudo o que acabámos de expor, como fazer a avaliação das aprendizagens? E, especificamente, que fazer acerca dos testes sumativos, cuja existência reside no “cerne” do nosso sistema de ensino <sup>2</sup>? Por um lado, Rogers apresenta uma visão completamente contrária a esse tipo de avaliação – “devíamos renunciar aos exames; eles medem apenas o tipo de ensino inconsequente” <sup>3</sup> –, defendendo o primado da auto-avaliação <sup>4</sup>. Por outro lado, em outro excerto, o autor apresenta uma visão mais subtil de que não se conclui a mera rejeição das avaliações de tipo escrito e sumativo mas sim a sua adaptação ao conceito de aprendizagem significativa:

“[A perspectiva defendida ] não inclui nenhum projeto de avaliação da aprendizagem dos alunos em termos de critérios externos. (...) Em terapia, os exames são elaborados pela *vida*. O paciente (...) descobre que pode utilizar os recursos da relação terapêutica e a sua experiência nela para se organizar a si mesmo de modo a poder enfrentar mais satisfatoriamente as provas da vida (...). Considero também este aspeto como o paradigma da educação. Imaginemos o que é que isto poderia significar. Numa educação desse género as exigências relativas a muitas situações da vida fariam parte dos meios que o professor proporciona. O aluno ficará a saber que não pode seguir um curso de engenharia sem um determinado nível matemático; que não pode conseguir trabalho numa dada sociedade sem um diploma universitário; que não pode vir a ser um psicólogo sem ter feito uma

---

<sup>1</sup> Paulo Guinote, *Educação e Liberdade de Escolha*, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa, 2014, pág. 24.

<sup>2</sup> Cf. Carl Rogers, “Student-centered teaching”, pág. 349.

<sup>3</sup> Carl Rogers, “Reflexões pessoais sobre ensinar e aprender”, pág. 251.

<sup>4</sup> Carl Rogers, “Student-centered teaching”, pág. 344.

investigação independente para doutoramento; que não pode ser médico sem conhecimentos de química; que não pode guiar um veículo sem ter passado num exame de código da estrada. Estas exigências são estabelecidas, não pelo professor, mas pela vida. O professor lá está para proporcionar os meios que o aluno poderá usar para aprender como tornar-se capaz de enfrentar essas provas. (...) O aluno poderia ter de encarar o facto de não poder entrar para o clube de matemática sem ter obtido um certo nível nos testes de matemática estandardizado; de não poder revelar o seu filme sem ter dado prova de conhecimentos de química e de técnicas de laboratório; de não poder entrar na secção especial de literatura antes de ter provado uma ampla leitura e capacidade para escrever. O lugar natural da apreciação na vida é como um bilhete de entrada (...). (...) O mesmo deveria acontecer na escola. Devia-se deixar estudante livre para escolher, como uma pessoa que se respeita e que se motiva a si mesma, se deseja fazer um esforço para alcançar esses bilhetes de entrada. Evitar-se-ia assim obrigá-lo ao conformismo, a sacrificar a sua criatividade e a levar a sua vida em termos estandardizados.”<sup>1</sup>

A prática de ensino em Portugal, como nos diz Paulo Santiago, analista educacional da OCDE, fez do teste sumativo, na sua dupla vertente de teste interno da escola e de exame nacional, uma autêntica *causa final* da aprendizagem – para usar um vocabulário aristotélico – sendo o objetivo de ir às aulas o simples *ter boas notas*. O resultado no teste sumativo tornou-se na causa final do ensino e a prática reiterada de simulacros parciais ou integrais de teste sumativo tornaram-se na sua *causa eficiente*, isto é, o motor de uma prática quotidiana que “acaba por nortear o ensino para a obtenção de bons resultados nos exames”<sup>2</sup>. Também David Justino, não se mostrando contra a existência de exames nacionais, reconhece “a excessiva orientação das aprendizagens para «passar» no exame”<sup>3</sup> como um obstáculo a ultrapassar. Ao nível da disciplina de filosofia, comparar o tipo de exercícios, a riqueza dos textos ou o

---

<sup>1</sup> Carl Rogers, “A aprendizagem significativa na terapia e na educação”, pág. 263.

<sup>2</sup> “OCDE alerta: avaliar não é só para dar notas” em <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14104&langid=1>

<sup>3</sup> David Justino, *Difícil é Educá-los*, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa, 2010, pág. 86.

tipo de esquemas entre um manual de uma época sem exame nacional e outro manual atual, da mesma editora, de uma época que há exame nacional, revela-se um exercício bastante elucidativo acerca da perspetivação da prática pedagógica como um constante preparação para um teste sumativo que se aproxima.

Ora, como vimos, o posicionamento de Rogers é ambíguo, variando entre uma mera rejeição do teste sumativo e um posicionamento mais moderado em que procura vincular o teste a finalidades práticas entendidas pelo aluno como importantes para a vida. A realidade é que uma grande maioria dos sistemas de ensino contemporâneos dos países industrializados prescreve a existência de testes sumativos e, assim, seguindo a própria sugestão de Rogers de que as limitações institucionais podem ser cumpridas com soluções abertamente dialogadas entre aprendentes e facilitador <sup>1</sup>, é a segunda vertente que aqui sublinhamos, neste repto de adaptar a existência de testes sumativos às perspetivas da pedagogia baseada na aprendizagem significativa, o que se consubstancia em recomendações práticas que explanaremos, como proposto, na secção (3).

(ix) *Finalidades gerais da pedagogia rogeriana.* A primeira secção do capítulo “Student-centered teaching” intitula-se “a meta da educação” e nela Rogers declara que o objetivo da educação, entendida esta de acordo com as linhas orientadoras que acima explicitámos, pode ser “genericamente descrito como democrático”, visando “ajudar os estudantes” a tornar-se indivíduos capazes de levar a cabo ações autónomas pelas quais se responsabilizem, de escolher de modo inteligente o seu caminho de vida, de aprender criticamente sabendo avaliar os contributos de terceiros, de se adaptar a novas situações problemáticas mobilizando o conhecimento aprendido, de usar a experiência na procura de uma resolução criativa para os problemas, de cooperar efetivamente com outros na resolução de problemas e de trabalhar não em prol da conformidade ao esperado mas sim em prol dos seus propósitos individuais enquanto membros da sociedade. Apesar de Rogers terminar a secção afirmando que “se este objetivo está de acordo com a nossa cultura atual é

---

<sup>1</sup> Carl Rogers, “Student-centered teaching”, pág. 333, 350.

uma questão que cada leitor tem de decidir por si próprio” <sup>1</sup>, em *Liberdade para Aprender* dá a sua resposta. Depois de sublinhar que o que está em jogo “que ela [a criança/jovem no processo educativo] seja capaz de avaliar opiniões e de *pensar*”, Rogers defende a sua perspetiva pedagógica, face ao ensino tradicional, não como a *melhor perspetiva em absoluto* mas como *a mais adaptada a uma época de mudanças*:

“O segredo da sobrevivência do aborígene foi o ensino. Ele transmitiu aos jovens todo fragmento de conhecimento de que dispunha sobre a maneira de encontrar água, de seguir a caça (...). Um conhecimento desse tipo é transmitido aos jovens como sendo a maneira de proceder, olhando-se com maus olhos qualquer inovação. (...) O ensino e a transmissão de conhecimentos fazem sentido num ambiente que não se altera. É por isso que eles representaram uma função indiscutida durante séculos. Mas, se é que existe uma verdade sobre o homem moderno, é que ele vive num ambiente que está *continuamente se alterando*. (...) Achamo-nos, em minha opinião, defrontados com uma situação inteiramente nova na educação, na qual o objetivo desta (...) deve ser a *facilitação da mudança e da aprendizagem*.” <sup>2</sup>

Numa sociedade na qual, como nos disseram Kuhn e Popper, a certeza dos nossos conhecimentos não mais é considerada intemporal, na qual, como nos conta Rorty, a retórica pública assenta predominantemente numa crença em que cada indivíduo deve desenvolver a sua personalidade com liberdade e criatividade e, ainda, na qual todos os factos do mundo podem ser *googlados* muitas vezes na palma da mão, não podemos evitar concordar com que “um conhecimento meramente factual” e “estático” se tornou inútil. Se, como afirmam Abbagnano e Visalberghi na sua *História da Pedagogia*, a educação é, em termos concretos, a “transmissão da cultura do grupo de uma geração a outra” <sup>3</sup>, uma sociedade que assenta numa cultura de abertura à mudança necessita de um ensino que transmita as ferramentas de adaptação a essa mudança, sob pena de um divórcio – como o que cremos existir

---

<sup>1</sup> *Ibidem*, pág. 326.

<sup>2</sup> Carl Rogers, *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, pág. 41.

<sup>3</sup> N. Abbagnano e A. Visalberghi, *História da Pedagogia – vol. 1*, Livros Horizonte, Lisboa, 1981, pág. 16.

atualmente – entre *educação escolar* e *vida quotidiana*. Significa isto que devemos abdicar dos conteúdos? Não – Rogers sugere que os alunos podem aprender os “fundamentos” ao mesmo tempo que se procura “maior criatividade e capacidade de resolver problemas” <sup>1</sup> e compatibiliza “o desenvolvimento do indivíduo” com a “familiarização com um dado campo do conhecimento” <sup>2</sup>, devendo, deste modo sincrético, encontrar-se “suporte no processo” <sup>3</sup>. De nada serve memorizar factos e separá-los do feixe de atividades problemáticas com que todos, todos os dias, nos deparamos – conteúdos e processos devem, assim, andar lado a lado e, ao contrário do ensino tradicional que privilegia os primeiros sem ter conta a dimensão de significado dos segundos, o que a perspetiva rogeriana propõe é uma aprendizagem significativa de factos não dissociados dos modos de atuação perante situações problemáticas para cuja solução a aquisição desses mesmos factos contribui. Assim, aos aprendentes não se oferece nem somente factos, nem somente processos, nem os dois separadamente: preconiza-se uma perspetiva que contesta a divisão entre *conhecer algo* e *fazer algo*.

Deixamos, ainda, três notas acerca das finalidades da aprendizagem numa perspetiva rogeriana. A primeira é que a aprendizagem não acaba na sala de aula – ela começa na sala de aula. O indivíduo que “aprendeu como aprender” <sup>4</sup>, dotado em simultâneo da capacidade de aprender e do interesse suscitado pela experiência escolar, é alguém que continua em casa a ler, a investigar, a experimentar, a perguntar, a comparar. Como afirma Jorge Rio Cardoso, trata-se de “educar o aprendente para continuar a sê-lo durante toda a vida” <sup>5</sup>. A segunda prende-se com a vincada esperança de que, numa prática pedagógica rogeriana, todos tenham hipótese de, com diferentes ritmos e abrangências temáticas, alcançar o sucesso nas aprendizagens <sup>6</sup>, isto é, experienciar um processo de aprendizagem significativa que mude as atitudes, melhore a relação do aprendente consigo e com o mundo, amplie pontos de vista, aumente o leque de competências. Se isto é possível, não sabemos. O

---

<sup>1</sup> Carl Rogers, *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, pág. 32.

<sup>2</sup> Carl Rogers, “Student-centered teaching”, pág. 360.

<sup>3</sup> Carl Rogers, *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, pág. 42.

<sup>4</sup> *Ibidem*, pág. 41.

<sup>5</sup> Jorge Rio Cardoso, *O Professor do Futuro*, Guerra e Paz, Lisboa, 2013, pág. 30.

<sup>6</sup> Carl Rogers, *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, pág. 66.

que sim sabemos é que podemos rejeitar desde logo uma perspetiva cujo critério de exigência é garantir que haverá sempre aqueles que não têm sucesso, essa visão que alia a exigência à reprovação escolar, cultura que a própria OCDE critica. A terceira nota parte da pergunta: estas finalidades consubstanciam-se na realidade? Isto é, a que resultados concretos conduz uma prática pedagógica rogeriana? Explorar esta questão a fundo levar-nos-ia para um levantamento do *estado da arte* na área da psicologia da educação, o que não constitui o propósito do presente relatório. Limitamo-nos, portanto, a referir que Rogers, baseando-se em estudos mencionados em “A aprendizagem significativa na terapia e na educação” e *Liberdade para Aprender*<sup>1</sup>, afirma que os dados empíricos apontam para que as turmas com este tipo de prática pedagógica registem um conhecimento factual similar ao das turmas convencionais, embora com “aquisições significativamente maiores no que diz respeito à adaptação pessoal, à aprendizagem por iniciativa própria extraprograma, à capacidade criadora e à responsabilidade pessoal”<sup>2</sup>.

(3) *Convergência entre as recomendações práticas de Rogers e as orientações didáticas do Programa de Filosofia*. Na seção (1) desta parte I do nosso relatório, fizemos uma leitura *macro* do Programa de Filosofia, ao nível da sua intencionalidade educativa geral, ficando clara, através da explanação dos princípios pedagógicos de Carl Rogers feita na secção (2), a adequação de tal perspetiva pedagógica a essa mesma intencionalidade educativa. Ora, na seção (3) que por aqui iniciamos, faremos uma súmula das recomendações didáticas práticas que Rogers expõe nos seus escritos, evidenciando de seguida a convergência entre as mesmas e as orientações específicas do programa de Filosofia.

Rogers não apresenta uma didática fechada em si própria, isto é, um método que, encarado como fórmula aplicável em qualquer espaço e em qualquer tempo, seja garante de aprendizagens significativas num dado domínio do conhecimento. Pelo contrário, em “Student-centered teaching” e *Liberdade para Aprender* são

---

<sup>1</sup> Cf. Carl Rogers, *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, pág. 26.

<sup>2</sup> Carl Rogers, “A aprendizagem significativa na terapia e na educação”, pág. 264.

apresentadas recomendações práticas enquanto propostas, hipóteses de trabalho a maior parte das vezes explicitadas a partir de situações concretas de sala de aula de que são dados exemplos descritivos. Passamos agora, assim, para a enumeração de onze recomendações centrais.

(i) *Ensino centrado no aluno e limitações institucionais.* A prática pedagógica tem sempre lugar num contexto institucional o qual pode apresentar diversas limitações à liberdade pedagógica, não devendo tal conduzir a um pensamento binário que coloca como alternativas mutuamente exclusivas a prossecução de um ensino centrado no aluno e a existência de limitações institucionais. A pedagogia rogeriana não é anti-escolar. O desafio é, pelo contrário, assumir o potencial transformado do ensino centrado no aluno com realismo e pragmatismo: “todo o grupo tem limitações, nem que seja o facto de que se reúne um número de horas finito por semana. O importante não é se há limitações, mas sim a atitude, (...) a liberdade que existe dentro dessas limitações” <sup>1</sup>, as quais devem ser incentivadas pelo professor.

(ii) *Confiança no aprendente.* “Muita da educação atual parece basear-se na suposição “Não podes confiar no estudante”. (...) A abordagem sobre a que temos dialogado baseia-se numa suposição diametralmente oposta: “Podes confiar no estudante” <sup>2</sup>. Uma suposição é uma proposição acerca da uma realidade ainda não conhecida – uma suposição sobre um tempo que ainda não chegou, sobre um espaço no qual ainda não estivemos, sobre uma pessoa que ainda não conhecemos. Ao manifestar-se enquanto suposição, o encorajamento de Rogers à confiança no aprendente não significa fechar os olhos aos problemas comportamentais – impele, isso sim, a que o professor, como ponto previo à prática docente, não parta do princípio de que o aluno tem uma tendência natural para a *preguiça*, para *não estar atento*, para *não querer saber*, assumindo uma postura de *confiança até sinais em contrário*, depositando o ónus da responsabilidade tanto no aluno como nas condições que o próprio professor proporciona para uma aprendizagem significativa.

---

<sup>1</sup> Carl Rogers, “Student-centered teaching”, pág. 334.

<sup>2</sup> *Ibidem*, pág. 360.



(iii) *Diversidade de recursos educativos*. O professor deve colocar ao dispor do grupo uma diversidade de recursos, procedendo a “organizar e tornar acessíveis todos os recursos que os estudantes possam querer usar para a sua aprendizagem”<sup>1</sup>: “livros, artigos, espaço para trabalhar, sala de laboratório e equipamentos, maquinários, filmes e gravações” e, ainda, “recursos humanos – pessoas que possam contribuir para os conhecimentos do aluno”<sup>2</sup>. As próprias lecionações do professor não são algo a suprimir – são encaradas como um recurso entre outros, a disponibilizar pelo professor com flexibilidade<sup>3</sup>. É também de notar que o professor deve também facilitar processos em que os aprendentes possam encarar os próprios colegas como fontes de aprendizagem<sup>4</sup>.

(iv) *Disposição em círculo*. No formato magisterial o professor vê todos e todos vêem o professor mas não se vêem necessariamente entre si. É um formato que privilegia o intercâmbio entre professor e aluno e que acentua o lugar hierárquico do professor. Pelo contrário, no formato circular, todos ocupam um lugar equidistante do centro, todos se vêem a todos, o que acentua a igualdade participativa. Se pensarmos nestes dois tipos de implantação espacial de grupos, vemos que funcionam em formato magisterial aqueles em que se acentua o poder de um que fala para outros ouvirem – o comício político, a liturgia tradicional – e que funcionam em formato circular aqueles em que se acentua a horizontalidade na distribuição de poder – grupos de apoio, assembleias. Richard Arends, autor do conhecido *Aprender a Ensinar*, assinala que não se trata de defender uma causalidade direta entre o modo de implantação espacial e a tipologia de relações sociais, trata-se apenas de salientar a indiscutível influência da primeira em relação à segunda<sup>5</sup>. É portanto expectável que Rogers recomende esta opção: “é desejável que os assentos estejam em círculo ou noutra disposição que dê ao facilitador o mesmo tipo de lugar que outro membro da turma”<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Carl Rogers, “Student-centered teaching”, pág. 338.

<sup>2</sup> Carl Rogers, *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, pág. 182.

<sup>3</sup> Cf Carl Rogers, “Student-centered teaching”, pág. 337.

<sup>4</sup> Carl Rogers, *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, pág. 64.

<sup>5</sup> Richard I. Arends, *Aprender a Ensinar*, McGraw-Hill, Lisboa, 1995, pág. 89.

<sup>6</sup> Carl Rogers, “Student-centered teaching”, pág. 331.

(v) *Início das sessões*. Como o termo *aula* remete para um formato de magistério, Rogers, apesar de também usar este termo, usa sobretudo o termo *sessão*. Acerca do início das aulas/sessões, diz-nos: “É importante que os propósitos dos estudantes estejam em destaque. A sessão pode ser começada com uma descrição, por parte dos estudantes, dos problemas que estão a enfrentar, ou com um diálogo acerca das situações problemáticas em análise” <sup>1</sup>.

(vi) *Liderança através do exemplo*. Na perspectiva rogeriana o professor não lidera simplesmente porque ocupa um lugar numa hierarquia. Lidera enquanto membro do próprio grupo, por um lado porque os aprendentes o respeitam enquanto facilitador da aprendizagem que lhes é importante enquanto significativa e, por outro lado, porque lidera através do exemplo. Em *Aprender a Ensinar* de Arends é mencionado, por exemplo, o saudável contágio do entusiasmo do professor pela matéria <sup>2</sup>. Também Rogers chama atenção para esta questão, ao salientar que mesmo o mínimo comportamento do líder é altamente significativo para o grupo <sup>3</sup>. Em *Coaching para Docentes*, J. F. Bou Pérez denomina esta característica por “consistência”, afirmando que se é consistente “quando é possível observar inequivocamente uma íntima relação entre aquilo que uma pessoa diz e aquilo que uma pessoa faz, quando entre o que expressa com palavras e o que traduz em ações concretas há uma relação íntima” <sup>4</sup>.

(vii) *Grupos, resolução de problemas e currículo*. Rogers salienta a importância de pequenos grupos de aprendizagem <sup>5</sup>, cujo percurso pode ter especificidades que permitam uma atividade de “resolução de problemas personalizada” <sup>6</sup> similar à que ocorre em diversos contextos de vida, em que raramente somos confrontados com contextos socioepistemológicos em que tenhamos de resolver em absoluta solidão os problemas com que nos enfrentamos. Esta atividade de resolução de problemas implica que não se fechem precipitadamente as questões e que, mesmo quando se

---

<sup>1</sup> Carl Rogers, “Student-centered teaching”, pág. 331.

<sup>2</sup> Richard I. Arends, *Aprender a Ensinar*, pág. 277.

<sup>3</sup> Cf Carl Rogers, “Student-centered teaching”, pág. 344.

<sup>4</sup> Juan Fernando Bou Pérez, *Coaching para Docentes*, Porto Editora, Porto, 2009, pág. 26.

<sup>5</sup> Carl Rogers, *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, pág. 85.

<sup>6</sup> Carl Rogers, “Student-centered teaching”, pág. 344.

alcancem conclusões, se enuncie as mesmas de modo a não ignorar os caminhos que permanecem abertos para análise <sup>1</sup>. Implica, também, que o grupo tenha a hipótese de construir o seu próprio currículo de aprendizagens ou, pelo menos, conte com alguma margem de *liberdade de movimentos* dentro do currículo previamente existente <sup>2</sup>. Rogers chama ainda a atenção para a utilidade da “simulação” como método de grupo gerador de aprendizagens significativas <sup>3</sup>.

(viii) *Uso de contratos*. Rogers considera os “contratos de trabalho dos alunos” um instrumento eficaz como uma experiência situada entre “a completa liberdade para estudar seja o que for de interesse e a aprendizagem relativamente livre situada dentro dos limites de alguma exigência institucional” <sup>4</sup>.

(ix) *Afirmação assertiva do desagrado*. Uma teoria dos estilos de comunicação verificada aquando de situações em que o emissor transmite ao seu interlocutor desagrado acerca de algo imputado a este, bastante popularizada em ações de formação e com a qual o próprio autor do presente relatório já se deparou nesse contexto, divide esses mesmos estilos em comunicação agressiva, comunicação assertiva, comunicação passiva e comunicação manipuladora <sup>5</sup>. Interessam-nos, destas, os estilos *agressivo* e *assertivo*. No estilo agressivo, o emissor coloca-se num patamar de maior importância que o seu interlocutor e o discurso, em tom crispado, começa frequentemente com uma acusação, na segunda pessoa do singular. No estilo assertivo, o emissor procura estabelecer um patamar de igualdade entre si o emissor, articulando, na primeira pessoa do singular, aquilo que o desagrada, expressando serenamente os seus sentimentos e exigências. Ora, sem usar estes termos *comunicação agressiva* e *comunicação assertiva*, Rogers compara dois modos de comunicação que encaixam perfeitamente nestas categorias, ao dar o exemplo de uma professora de artes plásticas que, perante a desarrumação da sala, disse aos seus alunos: “Sou organizada e gosto das coisas bem arrumadas. O que vejo deixa-me fora

---

<sup>1</sup> Cf *Ibidem*.

<sup>2</sup> Carl Rogers, “Student-centered teaching”, pág. 331.

<sup>3</sup> Cf. Carl Rogers, *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, pág. 89.

<sup>4</sup> Carl Rogers, *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, pág. 84.

<sup>5</sup> Cf. Paulo Moreira, *Olá, Obrigado! – Competências sociais e assertividade*, Porto Editora, Porto, 2004, págs. 42-85.

de mim.” - um exemplo de comunicação assertiva, de exposição dos sentimentos que os alunos imediatamente respeitaram, modificando o seu comportamento. Rogers afirma que teria sido muito diferente se a professora tivesse dito: “Eu nunca vi crianças tão desorganizadas. Fazem pouco caso da ordem e da limpeza. São infernais”. Deste tipo de comunicação, a que chamamos aqui de agressiva, diz Rogers que não há autenticidade nem exposição de sentimentos <sup>1</sup>, pelo que, mesmo que o destinatário modifique o comportamento, apenas o fará pelo respeito a uma hierarquia, não por genuína percepção do dano infligido a outrem. Na visão rogeriana, em que a prática pedagógica é um empreendimento plural e participado, assume especial importância, parece-nos, uma comunicação assertiva que destaque os malefícios coletivos de certas condutas – *se fizeres x, não conseguiremos fazer y* –, ao invés de simplesmente mencionar a proibição do comportamento em causa.

(x) *Avaliação*. Rogers dá primazia a autoavaliação enquanto método de avaliação que estimula a autonomia e a responsabilidade do aprendente que, nesta ótica, perde tanto “o medo do «chumbo»” como a “pueril procura pela aprovação”. “A questão para cada estudante é – “qual é a minha apreciação honesta daquilo que eu fiz (...)?” <sup>2</sup>. Ora, tal como dissémos na secção (2)(viii), Rogers reconhece que a maior parte dos contextos educativos institucionais exige que o professor entregue no final de um determinado período uma grelha de classificações e portanto, como já exposto, sugere que tal deve ser encarado pelo grupo como um limite institucional ao qual devem dar resposta <sup>3</sup>. Rogers enumera, através de casos concretos, um conjunto de respostas possíveis que visam um compromisso entre a prioridade pedagógica da autoavaliação e as imposições institucionais de avaliações sumativas e de classificações finais da responsabilidade do professor: participação dos estudantes na avaliação de testes de colegas; composição do teste através de uma seleção de questões colocadas pelos próprios estudantes; definição clara e atempada da estrutura e dos critérios de avaliação dos testes; escrita, por parte do professor, de notas pessoais nos testes, que dêem a entender mais do que a correção ou incorreção do que o aluno escreveu; entrevistas finais de autoavaliação em que a classificação sugerida pelo aprendente

---

<sup>1</sup> Cf. Carl Rogers, *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, pág. 52.

<sup>2</sup> Carl Rogers, “Student-centered teaching”, pág. 349.

<sup>3</sup> Cf. *Ibidem*, pág. 350.

tenha peso na classificação final; diálogo aberto entre todos para chegar às avaliações finais; possibilidade de avaliação através de projetos que possam ser melhorados após observações iniciais do professor <sup>1</sup>.

(xi) *Feedback dos aprendentes*. Permeiam tanto o capítulo “Student-centered teaching” como *Liberdade para Aprender*, transcrições de textos de alunos que atravessaram um processo pedagógico desta índole, segundo um repto de Rogers <sup>2</sup> de que, no final de um dado período escolar, é útil convidar os alunos a uma reflexão pessoal acerca daquilo que aprenderam, numa dupla vertente de estimular o aprendente a pensar sobre os seus progressos e limitações e de permitir ao professor poder adaptar as suas práticas continuamente e ter noção do *feedback* dos aprendentes. Esta avaliação, que ao contrário da avaliação escolar em termos estritos – a qual remete logo para as classificações de 1 a 20, de 1 a 5, de muito insuficiente a muito bom – é uma avaliação que se pretende formativa e participativa, analítica do passado mas abrindo perspectivas de futuro.

Na reta final desta parte I, tal como nos propusemos, fazemos uma breve súmula de algumas orientações constantes no Programa de Filosofia que nos parecem convergir claramente com a perspetiva pedagógica rogeriana e as suas recomendações práticas: a referência feita aos “contextos de aprendizagem que se pretendem dinâmicos” <sup>3</sup>; o privilegiar de “uma liberdade de movimentação dos docentes na gestão dos conteúdos” <sup>4</sup>, com uma indicação de “conteúdos/temas” que, na realidade, é de grande generalidade temática, deixando o programa uma grande autonomia aos professores; o estabelecimento de um conjunto de finalidades de índole marcadamente formativa e educativa em que o domínio estritamente cognitivo não é encarado como fim último do processo de aprendizagem <sup>5</sup>; as finalidades iniciarem-se todas, na sua redação, com o verbo “proporcionar”, o que dá ênfase ao professor

---

<sup>1</sup> Cf. Carl Rogers, “Student-centered teaching”, pág. 350 e *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, pág. 24.

<sup>2</sup> Carl Rogers, “Student-centered teaching”, pág. 331.

<sup>3</sup> Maria Manuela Bastos de Almeida, Fernanda Henriques, Joaquim Neves Vicente e Maria do Rosário Barros, *Programa de Filosofia – 10º/11º anos*, homologado a 22/02/2001, publicado em António Pedro Mesquita e Maria Luísa Ribeiro Ferreira (org.), *Ensino Público da Filosofia – Perspectivas Programáticas e Ideológicas*, págs. 321-369, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014, pág. 324.

<sup>4</sup> *Ibidem*, pág. 326.

<sup>5</sup> Cf. *Ibidem*, pág. 326.

como facilitador mais do que como transmissor, remetendo para um espaço de responsabilidade e individualidade do aprendente <sup>1</sup>; a preponderância, no elenco de “objetivos gerais”, de objetivos atitudinais e socio-comportamentais, face a objetivos de aquisição informativa e de competência técnica <sup>2</sup>; a prioridade dada ao “diálogo” como primeiro ponto dos “princípios metodológicos” <sup>3</sup>; o encarar da aula como “espaço de trabalho que permita a assimilação pessoal e a posição crítica” <sup>4</sup>; o claro assumir de uma pedagogia centrada no aluno, “privilegiando uma lógica da aprendizagem relativamente a uma lógica de ensino” <sup>5</sup>; a atenção dada à “diferenciação de estratégias” e à “diversidade dos recursos”, que tenham em conta “os diferentes estilos de aprendizagem próprios de cada jovem” <sup>6</sup>; a defesa de que, “no decurso do processo das aulas, se dê relevo à importância da aquisição de um método próprio de trabalho que, embora integrando técnicas mais ou menos padronizadas, corresponda, contudo, ao modo específico de ser e de pensar de cada jovem” <sup>7</sup>; o elenco de modos de avaliação apresentar uma ordem claramente dotada de uma intencionalidade significativa implícita, ao começar pela avaliação “predominantemente formativa e qualitativa”, seguir sucessivamente para as características “tendencialmente contínua”, “atenta às competências e às atividades”, “diagnóstica e prognóstica”, “democrática e participada” e terminar, em último lugar, com a “avaliação sumativa”, sem deixar de, neste âmbito, sublinhar que “o recurso privilegiado aos testes escritos não coincide com a natureza da maior parte das atividades de ensino e de aprendizagem (...), nem permite avaliar com autenticidade muitas das aquisições e competências cognitivas” <sup>8</sup>.

Em *Ensinar e Aprender Filosofia num Mundo em Rede*, Joaquim Neves Vicente, um dos autores do Programa de Filosofia, afirma que não é certo que o mesmo tenha

---

<sup>1</sup> Cf. *Ibidem*, pág. 326.

<sup>2</sup> Cf. *Ibidem*, págs. 327-329.

<sup>3</sup> *Ibidem*, pág. 335.

<sup>4</sup> *Ibidem*, pág. 335.

<sup>5</sup> *Ibidem*, pág. 336.

<sup>6</sup> *Ibidem*, pág. 336.

<sup>7</sup> *Ibidem*, pág. 339.

<sup>8</sup> *Ibidem*, pág. 342.

singrado na sua intencionalidade educativa <sup>1</sup> e, hoje, num problema que atravessa, como vimos nas já referidas palavras da OCDE, diversas disciplinas, as *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia* <sup>2</sup> parecem mitigar a *liberdade para aprender* que preside ao Programa. Este é um dos temas que aqui não abordámos, tal como outros, entre os quais: as limitações da pedagogia rogeriana; a comparação entre o programa de Filosofia e outros da mesma época sob um ponto de vista de uma análise da estruturação pedagógica do currículo numa perspetiva global das várias disciplinas; a tensão entre programas curriculares de inspiração rogeriana e a aposta institucional em *rankings*, testes, exames; as necessidades que uma pedagogia rogeriana implica em termos da formação docente; e uma hermenêutica aprofundada do atual Programa em comparação com os imediatamente anteriores. É natural que assim seja pois a abordagem destes temas estaria claramente fora do âmbito deste relatório. Cremos, portanto, que ao analisar os princípios pedagógicos rogerianos, as suas recomendações práticas e a ligação da pedagogia rogeriana com a intencionalidade educativa e as indicações didáticas do programa de Filosofia, fizemos um trabalho específico mas completo. Deste, pode-se concluir que, enquanto o atual programa de Filosofia estiver em vigor, uma aproximação rogeriana ao ensino da Filosofia não só é possível como encontra apoio no próprio programa, documento máximo em termos de prescrição daquilo que a disciplina é e daquilo para que serve. Estamos assim, agora, em melhores condições de iniciar a componente descritiva deste relatório, que nos levará pelas partes II e III do mesmo.

---

<sup>1</sup> Cf. Joaquim Neves Vicente, “O atual programa de Filosofia”, em Maria Luísa Ribeiro Ferreira (org.), *Ensinar e Aprender Filosofia num Mundo em Rede*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

<sup>2</sup> “Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia” em [http://www2.drealentejo.pt/portal/images/stories/pdf/Orientacoes\\_Av\\_Externa\\_Fil\\_VersaoFinal10out\\_VDGIDC.pdf](http://www2.drealentejo.pt/portal/images/stories/pdf/Orientacoes_Av_Externa_Fil_VersaoFinal10out_VDGIDC.pdf)

## PARTE II

### Facilitação das aprendizagens – planificação e condução das aulas

Nesta parte do relatório, levaremos a cabo uma descrição da função fulcral que foi atribuída ao mestrando – a de conduzir as aulas numa sequência encadeada de aprendizagens autonomamente planificada e levada a cabo.

Começamos por um pequeno conjunto de considerações prévias (1). Depois de uma nota acerca da grelha de planificação por aula (2) e de um elenco de princípios reguladores da orientação das aulas (3), abordaremos sucintamente a questão dos *pensamentos para casa* (4), descreveremos o conjunto das aulas conduzidas na turma de 10º ano (5) e na turma de 11º ano (6), explicaremos a utilidade do *blogue de apoio* (7) e explanaremos o modo como decorreram a avaliação das aprendizagens (8) e as aulas temáticas dinamizadas (9) e, finalmente, debruçar-nos-emos sobre as fichas de *feedback* dos aprendentes (10).

(1) *Considerações prévias*. Iniciamos estas considerações prévias pelo assumir da limitação da prática levada a cabo em termos das suas linhas pedagógicas. Aqui, justifica-se novamente o assumir de uma primeira pessoa do singular. Apesar de, como ficará claro, a prática pedagógica que levei a cabo se diferenciar em diversos aspetos do ensino dito tradicional, olhando para trás, e sobretudo depois ter escrito a parte I deste relatório, vejo que, em alguns pontos, poderia ter sido mais arrojado. Porque não fui? Por três motivos. Em primeiro lugar, o processo teórico-prático não se deu de modo sucessivo, em termos de primeiro ter lido e compreendido a pedagogia rogeriana e depois ter iniciado a PES. Pelo contrário - ao invés de *sucessivo*, o processo foi *simultâneo*. Houve até técnicas que experimentei por *instinto* e que só mais tarde reparei que o próprio Rogers as recomendava. Este cariz simultâneo da leitura teórica e da prática conduziu a que as aulas não fossem planificadas por mim como um todo perfeitamente enquadrado teoricamente desde logo, mas como um *processo contínuo*



*de convergência entre teoria e prática*. Em segundo lugar, o assumir pleno de uma pedagogia rogeriana exige uma aposta inicial na dimensão relacional e comunitária da aprendizagem. Ora, tendo conduzido as aulas apenas no 2º período, e considerando a centralidade dos conteúdos que, por regra, são alocados a este período, não pude dedicar-me tanto quanto seria desejável a aulas abertas sem ligação direta a aquisições cognitivas específicas. Em terceiro lugar, o facto de estar em regime de Prática de Ensino Supervisionada, isto é, na função informalmente conhecida por *professor estagiário*, conduz - apesar da elevada liberdade de atuação permitida ao nível da orientação da PES - à normal precaução em seguir métodos alternativos aos predominantes, cautela que, aliás, é até recomendada por Richard Arends de modo a que o “professor principante” não seja ultrapassado pelas circunstâncias <sup>1</sup>. Em suma, estou feliz com o que fiz e creio que arrisquei na justa medida; porém, hoje, se fosse contratado para dar aulas, faria provavelmente diferente, tentando, utilizando a expressão popular, *pensar fora da caixa* de modo mais acentuado.

Cabe também nestas considerações prévias abordar o posicionamento em U, que foi implementado com a fundamentação pedagógica já exposta na secção (3)(iv) da parte I. Na primeira aula, foi distribuída, a cada uma das turmas, o documento “Escala de posicionamento de mesas”, no qual, para cada dia previsto de aulas, constam o nome de três alunos. Foi explicado à turma, sucintamente, que a proposta era estarmos sentados em U para todos nos podermos ver a todos e assim mais facilmente dialogarmos e que, todos os dias, o próprio professor estagiário chegaria uns minutos mais cedo para colocar as mesas em U, contando porém com a ajuda dos alunos escalados para esse dia. Foi ainda sugerido um acordo, pedagogicamente baseado no “princípio de Premack” segundo o qual “uma atividade mais preferida pode servir como reforço para uma atividade menos preferida” <sup>2</sup>, no sentido de que, por forma a não retirar tempo de intervalo aos colegas escalados nesse dia para a movimentação das mesas, se tudo corresse bem a aula terminaria sempre que possível uns minutos mais cedo. A turma aceitou e o funcionamento desta ideia superou as expectativas do mestrando. A mudança das mesas, inicialmente levada a cabo com

---

<sup>1</sup> Richard I. Arends, *Aprender a Ensinar*, pág. 253.

<sup>2</sup> A. Woolfolk, *Educational Psychology*, Boston, Allyn and Bacon, 1998, pág. 218.

alguma estranheza, foi feita com crescente motivação e autonomia por parte dos alunos, que em grande medida, a meio da sequência de aulas, já geriam informalmente a escala, fazendo trocas entre si ou voluntariando-se para ajudar em dias que não eram os seus. A ideia da própria turma colocar as mesas em U e no final da aula voltar a colocá-las no formato tradicional, que no início o próprio mestrando tinha receio de que falhasse em termos funcionais, operacionalizou-se de modo progressivamente mais fluído e célere, tendo sido uma aposta que correu bem e que acabou por gerar entusiasmo na turma.

A última nota que deixamos nestas considerações prévias prende-se com a própria exposição levada a cabo no presente relatório, para esclarecer que, no decorrer desta parte II, utilizaremos a expressão *diálogo aberto*, explicando no entanto as suas linhas orientadoras metodológicas apenas na parte III do relatório.

(2) *A grelha de planificação por aula.* Nas secções (5) e (6) descreveremos a planificação por aula do 10º ano e do 11º ano, respetivamente constantes nos anexos 2 e 3. Porém, antes de abordarmos o conteúdo das planificações, afigura-se pertinente deixar uma nota acerca da forma da própria grelha de planificação.

Arends diz-nos que “os planos diários podem ser elaborados de várias formas”<sup>1</sup> e, portanto, o princípio do mestrando na elaboração da sua grelha foi, antes de mais, a sua utilidade. A planificação apresentada neste relatório é *a planificação efetivamente usada*, não uma planificação feita *a posteriori*. Em algumas aulas, a planificação foi feita de modo manuscrito; porém, ainda assim, a planificação correspondente resulta da sua mera transcrição a computador, não de uma posterior alteração. Deste modo, a grelha funcional, simples e sem artifícios que neste relatório se apresenta, foi a que conduziu a prática docente do mestrando. A grelha contém os elementos seguidamente elencados.

---

<sup>1</sup> Richard I. Arends, *Aprender a Ensinar*, pág. 59.

*Nº de aula, turma, data; unidade e subunidade didática; sumário* – coordenadas espaciotemporais e temáticas essenciais para sabermos *para quem* decorre a aula, *quando decorre a aula, acerca do quê* decorre a aula e *o quê* é que ocorre na aula. Ao nível dos sumários, poder-se-ia ter avançado mais numa perspetiva rogeriana, deixando os mesmos para o final da aula e remetendo-os para responsabilidade partilhada dos alunos, promovendo que os próprios aprendentes, no final de cada sessão, pudessem indicar aquilo em que se estivera a trabalhar. Pelos motivos de precaução já explanados na secção (1), optou-se pelo método tradicional em que o professor é o *autor* do sumário e o mesmo é indicado no início da aula.

*Conteúdos* – indicação sucinta dos conteúdos. Optou-se por uma *indicação* e não uma *explicação* dos conteúdos. Em primeiro lugar, porque se o objetivo da PES é aproximar-nos de um contexto real de trabalho docente, nenhum docente a tempo inteiro tem tempo de, para cada aula, escrever, como se de uma conferência se tratasse, o desenvolvimento dos conteúdos a tratar. Em segundo lugar, como ficou claro da exposição já levada a cabo neste relatório, mesmo aquando da lecionação tradicional – *professor a falar, alunos a ouvir* – o mestrando procurou levá-la a cabo de modo dinâmico, interagindo com as diversas intervenções dos aprendentes, utilizando exemplos práticos pensados na altura, com recurso a algumas notas manuscritas mas, também, a um improviso que não só admitimos como cremos ser essencial na prática docente, de modo a que a mesma esteja à altura da “fluidez rápida da vida de sala de aula” <sup>1</sup>.

*Objetivos.* Os objetivos foram elaborados na ótica do aprendente e foram elencados em duas áreas: os objetivos “no âmbito das atitudes e competências transversais” e os objetivos “no âmbito filosófico”. Enquanto os segundos visam os domínios mais estritamente filosóficos, específicos da disciplina de Filosofia, os primeiros, visam a promoção, na senda da corrente da “aprendizagem cooperativa”, de atitudes e competências transversais relacionadas com a própria “interação diária” <sup>2</sup> dos aprendentes. Ainda sobre os objetivos, poder-se-á pensar que a sua enunciação não é suficientemente específica. A nós parece-nos, e assumimo-lo, que a

---

<sup>1</sup> Richard I. Arends, *Aprender a Ensinar*, pág. 47.

<sup>2</sup> *Ibidem*, pág. 365.

filosofia não se coaduna com os ditos “objetivos comportamentais” do género “identifica substantivos, entre uma lista de substantivos e verbos, escolhendo corretamente 85 %”.<sup>1</sup>

*Plano de aula – estratégias/atividades, tempo, texto, material e avaliação.* Decidimos descrever *o que se faz* na aula não só como uma *estratégia*, o que aponta para o meio que o professor concebe para alcançar determinadas aprendizagens, mas também como uma *atividade*, que aponta para a dimensão prática, concreta, daquilo que se pretende que a turma faça. Em relação à indicação do tempo e do material, trata-se de algo que o mestrando leva a cabo desde que se iniciou no campo das atividades socioeducativas, parecendo-nos essencial para que o facilitador/professor não deixe o ritmo da aula perder-se bem como para que não se esqueça de nenhum material necessário. Em termos do texto abordado, e considerando a importância do texto na disciplina de Filosofia, pareceu-nos útil incluí-lo numa coluna específica da grelha, que permite ao professor olhar para os seus planos de aula e rapidamente consultar os textos abordados/a abordar. Como se pode ver da leitura das planificações, quando se tratou de textos não constantes nos manuais escolares adoptados, optou-se por incluir o texto apenas à própria planificação do respetivo dia, por uma questão de funcionalidade digital – ao estarem no mesmo ficheiro *word*, garante-se que a planificação e respetivo texto não se separam, podendo-se, ainda, imprimir-los de uma só vez. No que toca à avaliação, são dadas indicações sucintas acerca da fonte através da qual se avaliará, para cada atividade, o alcançar dos objetivos.

(3) *Princípios reguladores da condução das aulas.* As aulas conduzidas pelo mestrando guiaram-se por um conjunto de princípios reguladores acerca da aprendizagem da filosofia, os quais enunciaremos não sem antes esclarecer que alguns destes princípios foram assumidos anteriormente ao período da condução das aulas começar – *é assim que vou fazer* –, enquanto outros foram assumidos, em jeito de descoberta, de forma simultânea com o processo de condução de aulas – *é assim que*

---

<sup>1</sup> Richard I. Arends, *Aprender a Ensinar*, pág. 55.

*estou a fazer*. Na medida em que a fundamentação destes princípios desembocaria, por um lado, em questões pedagógicas já expostas na parte I deste relatório e, por outro, numa exploração filosófica acerca do *que é a Filosofia*, o que extravasa o âmbito deste relatório, limitar-nos-emos a enumerar sucintamente tais princípios, redigindo-os da maneira simples em que foram pensados pelo mestrando no decorrer da PES: devemos partir de exemplos da vida concreta para o pensamento filosófico e, deste, regressar à vida; saber o que um autor disse não tem nenhum interesse por si só; estudamos os autores para nós próprios podermos ter pontos de vista mais amplos e fundamentados; não vale a pena estudar a perspetiva de um autor sem antes sentir como real e importante o problema filosófico ao qual o autor quis dar resposta; mais vale abordar menos texto e abordá-lo de modo efetivo do que abordar mais texto de modo superficial; mais vale apreender menos conteúdos de modo significativo do que mais conteúdos de modo superficial; a filosofia começa em questões abertas e desemboca em questões abertas, sendo as respostas provisórias; a filosofia não está *para lá de nós*, está *aqui entre nós*; mais vale selecionar textos que todos poderão compreender, e assim motivar os aprendentes para a acessibilidade da filosofia, do que selecionar textos complexos que poderão ser interessantes para poucos e desencorajadores para muitos; que um aluno dê opiniões acerca do conteúdo de um texto filosófico é, independentemente da sua justificabilidade, um primeiro bom sinal de interesse e relacionamento com o texto que, como tal, deve ser sempre bem recebido; as questões mais importantes não são definíveis através do binómio *certo ou errado*; podemos filosofar a sorrir.

(4) *Os pensamentos para casa*. Deixamos aqui breves notas acerca dos *pensamentos para casa*, a designação que assumiram no decorrer destas aulas aquilo que comumente se designa por *trabalhos para casa*, na sua célebre sigla TPC. A utilidade pedagógica dos mesmos é alvo de controvérsia <sup>1</sup> e nela não entraremos, limitando-nos a justificar a nossa opção, sem ambição de avançar com uma proposta terminada acerca deste tópico pedagógico. A inclusão destes *pensamentos para casa*

---

<sup>1</sup> “As crianças levam demasiados trabalhos para casa?” em <http://www.publico.pt/destaque/jornal/as-criancas-levam-demasiados-trabalhos-para-casa-195385>

rompe, em primeiro lugar, com a designação corrente de *trabalhos para casa*. Ninguém gosta de levar *trabalho para casa*. Se, como adultos, nos queixamos perante familiares e amigos quando temos de *levar trabalho para casa*, como esperamos que as crianças e jovens estejam recetivos a isso mesmo? A designação *pensamento para casa* remete, assim, não para a carga penosa do *trabalhar em casa* mas para o desafio criativo e expressivo de pensar. Por outro lado, parecem-nos pertinentes duas críticas correntemente feitas aos trabalhos para casa: a de que, ao exigir tarefas que eventualmente os aprendentes não consigam fazer sozinhos, acentuam a diferenciação entre aqueles que têm encarregados de educação capazes de os ajudar e aqueles cujos encarregados de educação não têm tal capacidade; e a de que partem do princípio, por vezes errado, de que a criança/jovem tem efetivamente tempo para fazer os trabalhos de casa. Ora, com os nossos *pensamentos para casa*, procurámos promover a reflexão fora da aula acerca de temas abordados em aula, mas sem propor tarefas que consumissem grande tempo nem que exigissem a mobilização estrita de conteúdos sob um ponto de vista de *ter de saber a matéria*. Demos relevo, nos *pensamentos para casa*, ao processo individual e crítico do *pensar* e do *expressar*. Finalmente, é de frisar que foi feito um reforço positivo em aula a quem aceitou as propostas dos *pensamentos para casa* no sentido de uma abordagem dos pontos de vista expressos, mas sem se fazer reparo a quem não levou a cabo os desafios propostos, deixando de parte a prática, de que o próprio mestrando se recorda enquanto aluno, de *verificar publicamente* quem fez e quem não fez, com as associadas reprimendas. Mais do que tarefas impostas, os *pensamentos para casa* apresentaram-se como convites para a reflexão. E, como qualquer convite, a sua aceitação foi uma opção, não uma obrigação.

(5) *As aulas no 10º ano*. Num dos excertos de *El Hacedor*, Jorge Luis Borges falamos de um mapa tão detalhado que se confundia com a própria realidade. Ora, para não cair nesse lapso, esta secção e a seguinte não discorrerão exaustivamente acerca de todos os elementos das planificações que se encontram em anexo, pois para isso o melhor é, precisamente, ler as próprias planificações. O que sim se fará é, por

subunidade, descrever as diversas estratégias/atividades adoptadas, indicar os conteúdos abordados, referir as fontes bibliográficas, apontar o tipo de utilização que se deu ao manual escolar e fazer um balanço sucinto acerca do decorrer das aulas.

*Intenção ética e norma moral – três aulas.* A primeira aula conduzida no 10º ano teve lugar a 7 de janeiro. Partindo da premissa que qualquer processo de aprendizagem começa com a criação de uma relação – na animação socioeducativa de tempos livres, é regra de ouro não escrita começar qualquer ciclo de atividades com um tipo de atividade sugestivamente designado por *quebra-gelo* –, levou-se a cabo uma dinâmica de apresentação de professor e alunos: escrita de placa com nome utilizando a primeira letra de um dos apelidos para designar uma qualidade e partilha de projetos de vida a médio prazo. Trata-se de uma folha A4 dobra em forma piramidal, ficando uma das faces virada para o U e a outra para o aluno, contendo a primeira o nome do aluno e a segunda a descrição de um projeto de vida. Estas placas foram usadas em todas as aulas, o que facilitou a memorização dos nomes por parte do mestrando. Posteriormente, foram propostas três regras bastante simples para as aulas de Filosofia: todos têm direito a falar; todos têm o dever de ouvir; todos têm o dever de se respeitar. As regras foram aceites pelos alunos o que permitiu, no decorrer das aulas, que as poucas chamadas de atenção necessárias se tenham feito sempre com recurso à enunciação da regra que estivesse a ser quebrada, com a reforçada legitimidade de que as regras foram apresentadas como *proposta* na primeira aula e aceites enquanto tal. Feita a apresentação dos aprendentes, o explicitar das regras e a exposição do professor face a algumas questões, como por exemplo o blogue ou a data dos testes, passou-se a uma introdução prática ao problema moral. Isso fez-se a partir das quatro situações expostas por Kant na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*: o suicídio, a mentira, a preguiça e a ganância. O facto de serem situações que despertam logo pontos de vista individuais assumidos com ênfase permitiu, como ponto de partida, captar o interesse dos alunos. Escolheu-se democraticamente uma das situações para base do diálogo e levou-se a cabo um diálogo aberto com mapa de ideias no quadro. As duas aulas seguintes foram dedicadas à exploração do conceito de *moral enquanto ordem normativa* e sua distinção, por um lado, do conceito de *ética* e, por outro, do conceito de ordem jurídica. Os manuais escolares consultados pelo

mestrando têm em comum o facto de, apesar de afirmarem que em diversos contextos ética e moral são usados de modo sinónimo, traçarem uma distinção entre a moral como *uma ordem normativa concreta* e a ética como uma *reflexão teórica acerca da moral*. Ora, pareceu-nos que definir a moral como uma ordem normativa sem, logo de seguida, a distinguir de uma outra ordem normativa que é a jurídica, como alguns manuais, a nosso ver erradamente, fazem, pode ser útil para distinguir moral de ética mas causa confusão entre o plano moral e o plano jurídico. Assim, primeiro procurou-se, numa alterância entre lecionação e exercício prático a pares a partir de exemplos da vida concreta, traçar a distinção entre ordem jurídica e ordem moral como distintas ordens normativas com regiões de coincidência e uma forte influência recíproca. Apesar de abundante em conteúdos – estabeleceu-se a distinção entre a ordem jurídica e a ordem moral através de cinco critérios a partir da obra introdutória ao direito da autoria de Pedro Eiró referida nas planificações – a exposição gerou intervenções motivadas e motivadoras, respeitantes, por exemplo, à problematidade da pluralidade de ordens morais e da relação entre diversas ordens morais no seio de uma só ordem jurídica. No final desta segunda aula, propôs-se um *pensamento para casa* em que o desafio foi que os pares aos quais inicialmente se pediu que pensassem numa norma a que estivessem sujeitos, a localizassem agora na ordem jurídica, na ordem moral ou em ambas. Na última destas três aulas, após partilha dos *pensamentos para casa* e esclarecido o conceito de moral enquanto ordem normativa, a sub-unidade culminou na comparação entre conceito de moral e o conceito de ética. Foi proposto um *pensamento para casa* nos seguintes moldes: “«Um momento ético da minha vida»: o desafio é pensar num momento da tua vida em que, perante uma norma moral cuja obrigação te condiciona, tenhas reflectido criticamente sobre a sua razoabilidade e, consequentemente, sobre o cumprimento/incumprimento da mesma”. Levou-se a cabo a partilha no início da aula seguinte, tendo sido um momento exemplar do *clima de confiança* criado nas aulas, pois alguns alunos expuseram temas complexos das suas vivências, reperspetivadas sob uma conceptualização ética. A orientação das aulas desta subunidade correu como planeado, com exceção para um interessante exercício do manual escolar – comentário a um *cartoon* – que foi incluído na planificação mas que não foi possível realizar por falta de tempo. De resto, o manual foi utilizado no que toca à



diferenciação etimológica entre moral e ética e a perspetivação da ética como uma reflexão crítica acerca da moral.

Justifica-se, neste ponto, dois breves excursos, respeitantes ao todo da condução das aulas, tanto no 10º como no 11º ano. O primeiro é acerca do que entendemos por leitura conjunta de texto sob o ponto de vista metodológico. A leitura em aula pode ser tanto uma oportunidade construtiva de partilha, como uma altura de nervosismo, e diferentes modelos de leitura em sala de aula podem acentuar cada uma dessas vertentes – por exemplo, a chamada aleatória de alunos pode contribuir para maior nervosismo <sup>1</sup>. Utilizámos o modelo de leitura aprendido na já mencionada formação de Filosofia para Crianças: é cultivado primeiramente um espírito prévio de respeito pelo tom e velocidade de leitura dos colegas e, seguidamente, o facilitador ou outro membro do grupo inicia a leitura, parando quando quiser, sendo a leitura continuada pelo colega seguinte, e assim sucessivamente, de modo fluído, orgânico. Mais do que uma soma de leituras individuais regulada pelo professor, trata-se de uma comunidade de leitura. O segundo excurso diz respeito à distribuição dos textos e esquemas abordados em aula em formato de fotocópia, em detrimento da utilização dos célebres diapositivos *powerpoint*. Antes de mais, como assinalam Felder e Brent no interessante artigo “Death by Powerpoint” <sup>2</sup>, a utilização deste recurso corre o risco de diminuir a interatividade da aula e o interesse dos alunos, pelo que, desde logo, e tendo em conta o grande uso que tem em diversos contextos de ensino, encaramos o *powerpoint* com alguma relutância. Além disso, no que diz respeito aos textos e esquemas distribuídos em fotocópia, estes apresentam vantagens face à exposição em *powerpoint*. Enquanto neste o aprendente não tem acesso direto ao texto ou esquema apresentado, tendo pois de *passá-lo* para o caderno, na distribuição de fotocópias o acesso é direto. Assim, evita-se um cenário habitual em apresentações *powerpoint*, que é os alunos estarem mais preocupados em copiar o conteúdo dos diapositivos do que em ouvir os comentários do professor. Ao não levantar a necessidade de copiar o conteúdo, estamos em crer que a distribuição de textos e esquemas em fotocópias acelera, face ao *powerpoint*, o processo de *interação com o conteúdo*, através de

---

<sup>1</sup> Richard I. Arends, *Aprender a Ensinar*, pág. 12.

<sup>2</sup> Richard Felder e Rebecca Brent, “Death by Powerpoint”, em *Chemical Engineering Education* 39, págs. 28-29, 2005

esquemas, sublinhados e notas que os alunos vão deixando nas fotocópias que lhes são distribuídas. De notar, ainda, que o formato em U fez com que nem todos – os sentados, numa determinada aula, na ponta do U – tivessem o mesmo tipo de visibilidade do quadro, obstáculo logístico acentuado pelo facto de, numa das salas das aulas do 11º ano, o projetor não estar apontado para o quadro, isto é, para a zona aberta do U.

*A dimensão pessoal e social da ética; o si mesmo, o outro e as instituições – três aulas.* A abordagem desta subunidade iniciou-se na aula de 26 de janeiro. O facto das orientações para efeitos de exame nacional não abrangerem todas as unidades permite uma maior liberdade de movimentos – aliás, a liberdade preconizada originalmente pelo próprio programa, como já vimos – precisamente nas unidades não sujeitas a avaliação externa. Ora, considerando que as aulas dedicadas à sub-unidade anterior haviam, por um lado, transmitido bastantes conteúdos – ao nível das diferenciações conceptuais entre ordem moral/ordem jurídica e ordem moral/ética – sem, contudo, haver uma análise aprofundada de textos; e considerando que na sub-unidade seguinte se iria abordar Kant, com a toda a sua complexidade conceptual; optou-se, portanto, para esta subunidade, por um trabalho de base cooperativa, assente num ateliê de leitura e produção de texto, baseado completamente nas competências aliadas ao processo, sem transmissão de conteúdos. Ora, procurando de modo direto prosseguir a finalidade programática de “proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico”, foram formados grupos de modo aleatório – a formação aleatória promove que os aprendentes saiam da sua zona de conforto, trabalhando com alunos fora do seu “círculo social” e, ainda, que alunos com diferentes níveis de competência trabalhem juntos. Cada grupo recebeu, também de modo aleatório, uma notícia – apenas à planificação que se pode encontrar no anexo 1 – adstrita a uma das dimensões da ética a que a designação da subunidade faz referência. O primeiro desafio foi redigir uma síntese da notícia e três perguntas filosóficas que a leitura da mesma tenha suscitado – as mesmas podem ser lidas em [www.filosofia10d11a.blogspot.pt](http://www.filosofia10d11a.blogspot.pt) . Na segunda aula, cada grupo partilhou a síntese redigida e as perguntas feitas, havendo uma exposição por parte do mestrando respeitante às características de uma síntese e

à problematização do *que é uma pergunta filosófica*. O desafio seguinte foi cada grupo escolher uma das perguntas feitas e, a partir dela mas abstraído da notícia inicialmente abordada, elaborar um texto filosófico <sup>1</sup>. O texto foi escrito e entregue em mão. Finalmente, na terceira aula dedicada a esta subunidade, a pergunta escolhida por cada grupo foi a votação em conjunto com as restantes, tendo sido eleita uma pergunta para servir de base a um diálogo aberto com mapa de ideias, novamente abstraído dos textos anteriormente elaborados. A apreciação qualitativa dos textos foi inserida no blogue pelo mestrando após a aula e, na primeira aula da subunidade seguinte, houve uma troca de ideias acerca de tal apreciação, com grande entusiasmo dos alunos, que pareceram estar interessados no conteúdo da apreciação recebida, apesar da mesma não ter sido acompanhada de uma *classificação*.

*A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas – a perspetiva de Immanuel Kant – quatro aulas.* O formato cooperativo das aulas dedicadas à subunidade anterior havia cativado o interesse dos alunos para a questão ético-moral e o ponto de partida desta subunidade foi que as propostas que iríamos estudar, de Kant e Mill, nos iriam ajudar a analisar esse problema. A primeira aula dedicada a esta sub-unidade teve lugar a 4 de fevereiro e, nela, o primeiro objetivo foi relembrarmos o conceito de *ação*, lecionado no primeiro período, e, com ele, o de *motivo* e de *consequência*. Tal recuperação foi feita através de um exercício prático a pares e, partindo dela, expôs-se um esquema, cumprindo a função de “organizador prévio” <sup>2</sup> de toda a subunidade, no qual se associou a ética kantiana a um *tipo especial de motivo* – o respeito pela lei moral – e a ética de Mill a um *tipo especial de consequência* – a felicidade global causada. A segunda metade desta aula foi de leitura conjunta de texto da autoria do mestrando com excertos de Kant – da *Crítica da Razão Prática* e da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* –

---

<sup>1</sup> Assumimos o texto filosófico como uma proposta de liberdade expressiva, assumindo sem rodeios a pluralidade de estilos que nortearam os textos da tradição filosófica. Dentro dessa liberdade de estilo, procurou-se descrever o texto filosófico de um modo similar ao que o Professor Luís Manuel Bernardo opera ao retratar a distinção entre *linguagem* e *discurso*, em que o segundo se caracteriza – como o texto filosófico – pela “escolha deliberada da coerência e da razoabilidade”, revalidando ou reperspetivando “a espontaneidade primeira”. Cf. Luís Manuel Bernardo, “Retomar: uma condição narratológica de textualidades comuns, em *Cultura – Revista de História e Teoria das Ideias*, Vol. 31, CHC-FCSH, 2013, págs. 301-317

<sup>2</sup> Richard I. Arends, *Aprender a Ensinar*, pág. 272.

e leção de conteúdos respeitantes à descrição de Kant como iluminista bem como ao seu ponto de partida de procura de uma “lei moral” de “necessidade absoluta” baseado “a priori exclusivamente nos conceitos da razão pura”, rejeitando qualquer influência empírica. No final desta primeira aula, foi proposto o seguinte *pensamento para casa*: *é possível encontrar uma lei moral absoluta e a priori?* A reduzida participação neste *pensamento para casa*, tema com o qual iniciámos a aula seguinte, revelou que a compreensão dos conceitos não havia sido plena, pelo que a mesma se iniciou com uma recapitulação aprofundada dos conteúdos. A leção seguiu depois para o conceito de máxima, após o qual se levou a cabo um novo exercício prático a pares – sempre formados de modo aleatório – visando relacionar exemplos de ações com as máximas a elas conducentes. Regressou-se à leitura conjunta de um novo texto da autoria do mestrando com excertos de Kant, e respetiva leção de conteúdos, desta feita explanando a diferença entre imperativo categórico e imperativo hipotético e a primeira enunciação do imperativo categórico. A terceira aula dedicada a Kant começou pela distribuição de um esquema que simultaneamente recapitulava os conceitos de máxima, imperativo hipotético e imperativo categórico, acrescentando, quanto a este, a sua segunda enunciação. Após esta exposição, levou-se a cabo o jogo *categórico ou hipotético*, descrita nos seguintes termos na planificação: “cada par receberá uma máxima, devendo indicar se a mesma se pode traduzir no imperativo categórico ou se limita a consubstanciar um imperativo hipotético”. O quadro foi dividido entre imperativo categórico e imperativo hipotético, tendo cada par afixado a folha A4 que recebeu com uma máxima num dos lados do quadro, justificando perante a turma a sua opção. Depois de bastante exposição conceptual, o jogo permitiu trazer a dimensão lúdica e cooperativa num forte regresso à sala de aula e promoveu a mobilização dos conteúdos apreendidos para a análise de situações vivenciais. Correu tão bem que um dos pares, com bastante pertinência, problematizou a categorização da máxima que recebeu e a afixou sobre a própria linha que dividia o imperativo categórico do hipotético. O jogo foi terminado no início da aula seguinte, a última dedicada a Kant, na qual de seguida se levou a cabo uma leção acerca dos seguintes conteúdos: ação em conformidade com o dever e ação por dever, autonomia moral e heteronomia moral – com leitura conjunta do manual –, a boa vontade kantiana e as críticas a Kant – também com recurso ao

manual. No final desta aula, foi proposto o seguinte *pensamento para casa*, entregue em formato manuscrito na aula seguinte:

“Num barco à deriva com cinco pessoas e já sem comida disponível, um dos indivíduos está muito doente, parecendo encaminhar-se lentamente para a morte. Um dos náufragos sugere matarem-no logo:  
- É a única maneira de nós próprios não morrermos de fome.  
Que diria Kant, se estivesse no barco?”

Pela complexidade da sua estrutura conceptual, conduzir as aulas dedicadas a Kant foi um dos maiores desafios da PES, que cremos bem superado. Como pontos fortes, sublinha-se a efetividade das aprendizagens sob o ponto de vista da apreensão dos conteúdos, bem como a execução de todas as atividades planificadas, à exceção de um diálogo aberto acerca das críticas a Kant, que foi incluído nas planificações mas não se fez por falta de tempo. Como ponto frágil, cremos que foram aulas com grande ênfase na exposição de conteúdos, talvez necessária considerando a diversidade de conceitos a apreender em apenas quatro aulas. O jogo *imperativo ou hipotético* foi entusiasmante e tanto o mestrando como os aprendentes ficaram com a sensação de que teria sido útil ter tempo para, através de dinâmicas lúdicas e participativas, trabalhar na aplicação a casos práticos da ética kantiana. Esta questão leva-nos para o tema da tensão *abrangência curricular em termos de quantidade de conceitos vs tempo que se pode dedicar para aprofundar e aplicar esses mesmos conceitos*. Como diz João Boavida, “a vitalidade filosófica não está no conteúdo, mas no processo, isto é, no tipo de atividade que [a filosofia] conseguir desencadear” <sup>1</sup>, parecendo-nos incontornável que um excesso de conteúdos mitiga a profundidade e dinamismo dos processos.

*A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas – a perspetiva de Stuart Mill – duas aulas*. Por motivos de uma greve e da dedicação de uma aula ao dia temático dos afetos – aula dinamizada pelo mestrando e descrita na secção (9) –, apenas contámos com duas aulas para abordar o

---

<sup>1</sup> João Boavida, “Procurandos os braços perdidos da Vénus de Milo”, pág. 33, em João Boavida, *Educação Filosófica – Sete Ensaios*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, págs. 17-52

pensamento de Mill, considerando as aulas posteriormente necessárias, ainda, para o teste sumativo, a correção do mesmo e o balanço do 2º período e autoavaliação. Deste modo, e tendo em conta a acessibilidade da obra *Utilitarismo*, optou-se, nestas duas aulas, por um modelo de análise conjunta de texto, com sublinhar individual de conceitos principais, esclarecimento dos mesmos, numa lecionação marcadamente dialogante com o texto. No final da primeira aula, foi proposto um caso prático para comparação entre as propostas de Kant e de Mill. Foram abordados o ponto de partida empirista de Mill, o princípio da maior felicidade, a diferenciação entre prazeres superiores e prazeres inferiores, a sugestão de Mill de que o imperativo categórico kantiano se fundamenta implicitamente numa aceção utilitarista e a ausência de regras morais absolutas na proposta de Mill. Apesar de bem sucedidas na estrita tarefa de promoção da aquisição dos conteúdos, manifestamente as duas aulas foram insuficientes sob o ponto de vista de metodologias cooperativas e práticas.

Uma última nota, na presente secção, para frisar que não foi por acaso que em Kant se referiu a sua procura por uma lei moral encontrada *antes de qualquer dado empírico* e que em Mill se referiu o seu ponto de partida empírico de *ancorar na experiência o pensamento moral*. Pareceu-nos importante sublinhar perante os aprendentes aquilo que muitas exposições destes autores deixam de fora e que é fulcral para a sua compreensão básica: que a diferença entre as propostas ético-morais de Kant e Mill é, antes de mais, uma diferença entre a própria visão de uma filosofia que investiga o *a priori* e outra que se baseia no *empírico*. É incompleto e ineficente, parece-nos, retratar a diferença entre as perspectivas de Kant e Mill no domínio da moralidade sem sugerir, ainda que de modo simples, as diferenças, a jusante, na área de uma *epistemologia moral* e dos pontos de partida que ela fixa.

(6) *As aulas no 11º ano.* A primeira metade da primeira aula do 11º ano foi similar à do 10º ano, com uma proposta de regras, uma sinopse das questões subjacentes aos conteúdos a abordar e uma dinâmica de apresentação.

*Estrutura do ato de conhecer – três aulas.* Entrou-se no domínio da subunidade na segunda metade da primeira aula do período, a 8 de janeiro. Após uma breve leção, com recurso ao manual escolar, visando distinguir o conhecimento por contacto, o conhecimento-competência e o conhecimento proposicional, na qual se deu conta da focagem do que iríamos estudar precisamente na justificabilidade do conhecimento proposicional, problematizou-se a distinção entre conhecimento e opinião, desembocando a leção num diálogo aberto com mapa de ideias. O diálogo foi bastante participado e permitiu a percepção da premência do problema: o que distingue o conhecimento da opinião? A aula seguinte iniciou-se com uma recapitulação dos tipos de conhecimento de modo prático, pedindo a cada aprendiz que desse um exemplo de um dos tipos. A segunda metade dessa aula e a terceira aula levaram a turma pela exploração da subunidade através da leitura conjunta, análise e leção de vários excertos do diálogo platónico *Teeteto*. Aqui tomou-se a opção de ancorar totalmente esta subunidade em tal obra, pela sua beleza literária e acessibilidade e pela diversidade de questões epistemológicas que a mesma antecipa, sendo um claro exemplo de uma situação de aplicação do princípio já referido, o de que mais vale abordar de modo aprofundado um texto do que “saltar” de modo superficial entre vários textos. A linha temática da exploração de excertos do *Teeteto* foi a seguinte: a primeira proposta de Teeteto – o conhecimento como percepção sensível – e as objeções de Sócrates; da opinião como percepção sensível à opinião como pensamento; a segunda e terceira propostas de Teeteto – o conhecimento como opinião verdadeira e o conhecimento como opinião verdadeira justificada – e as problematizações de Sócrates; a manutenção do problema no final do diálogo. No final da terceira e última aula dedicada a esta subunidade, foi proposto o seguinte *pensamento para casa*: “O desafio é o seguinte: deves enunciar uma pergunta filosófica acerca do tema das últimas aulas – o conhecimento – e fazer uma breve reflexão sobre a mesma.” A profundidade e diversidade dos escritos dos aprendizes – que podem ser lidos em [www.filosofia10d11a.blogspot.pt](http://www.filosofia10d11a.blogspot.pt) – foi surpreendente pela sua riqueza e autenticidade, representando um culminar bastante satisfatório desta subunidade, na qual não se procurou a *apreensão acrítica de uma definição* de conhecimento, mas a *percepção individual da magnitude de um problema* filosófico intemporal.

*Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento – Descartes – cinco aulas.* A abordagem da proposta cartesiana foi o tema das seguintes cinco aulas, que contaram a meio com uma aula de excursão lúdica e participativa novamente à volta do tema do conhecimento, de que daremos conta no parágrafo seguinte. Na primeira aula desta subunidade, que teve lugar a 22 de janeiro, o mestrando começou por fazer um resumo comparativo dos diversos escritos deixados pelos aprendentes a propósito do pensamento para casa de que recém se deu conta. Seguidamente, através de lecionação, foram abordados o contexto histórico de surgimento da proposta cartesiana, a procura de Descartes por uma certeza inabalável numa época de mudanças, a dúvida cartesiana metódica e provisória e os seus argumentos de suporte: o argumento da falibilidade dos sentidos; o argumento da falibilidade dos raciocínios; o argumento do sonho; argumento hiperbólico do génio maligno. As fontes textuais foram um excerto do *Discurso do Método* apresentado no manual e um excerto das *Meditações sobre a Filosofia Primeira* fotocopiado e distribuído aos alunos. Os argumentos de suporte à dúvida cartesiana foram explorados através de um exercício prático de grupo nos seguintes termos, procurado relacionar os argumentos de Descartes com exemplos concretos vivenciais dos aprendentes. De notar, aqui, que, ao contrário de alguns autores, decidimos não caracterizar a dúvida de Descartes como radical, pois não só a mesma se afigura apenas como instrumento, não como estado mental permanente, mas também, como fica claro na primeira meditação, a mesma se figura no campo epistemológico, não no campo praxiológico, o que seria necessário para poder ser realmente radical – “agora não me proponho agir, mas apenas conhecer”. Na segunda aula dedicada a Descartes, após uma recapitulação da primeira aula, lecionou-se o *cogito* como “resultado positivo da dúvida”, a partir da leitura conjunta de um excerto dos *Princípios da Filosofia*. Foi levada a cabo a resolução individual de exercício de interpretação de um excerto dos *Princípios* em que Descartes defende a distinção entre a alma e o corpo, sendo proposta, como *pensamento para casa*, a questão: “Concordas com o dualismo antropológico cartesiano? Justifica a tua resposta”. Esta questão visou, a partir daquilo a que Anthony Kenny chama de “dualismo antropológico” em Descartes, levar os aprendentes a tecer uma reflexão pessoal acerca daquilo que *compõe o humano*. A participação foi novamente interessada e enriquecedora, podendo os textos ser lidos



no já mencionado endereço [www.filosofia10d11a.blogspot.pt](http://www.filosofia10d11a.blogspot.pt) . Na terceira aula dedicada a Descartes, levou-se a cabo uma leitura conjunta e leção com base num excerto do *Discurso do Método* presente no manual e noutro das *Regras para a Direção do Espírito* distribuído pelo mestrando, abordando a clareza e a distinção como critérios de verdade e a intuição e a dedução como os dois atos do entendimento. Seguidamente, formaram-se grupos de modo aleatório, aos quais foi lançado o desafio de ler a parte manual respeitante aos tipos de ideias e inserir no blogue, posteriormente, uma identificação de três exemplos para cada um dos tipos de ideias e uma “breve reflexão acerca da questão: existem realmente ideias inatas?”. Considerando o tempo dedicado à exposição nas primeiras aulas e o facto da turma mostrar progressivamente maior compreensão do pensamento cartesiano, a quarta aula respeitante a Descartes continuou a apostar na vertente cooperativa. Assim, após divisão da turma em cinco grupos, dois dos grupos começaram desde logo a refletir, em modo prospetivo, sobre possíveis críticas a Descartes, cabendo aos restantes três grupos explorar no manual as respostas às seguintes perguntas: De acordo com Descartes, quem garante a verdade das ideias claras e distintas? Como procura Descartes demonstrar a existência de Deus? O que é o racionalismo? No final da aula, cada grupo expôs as descobertas da sua leitura. Na quinta e última aula planificada para o estudo deste autor, a turma foi novamente dividida em grupos, tendo cada grupo de ler um excerto com um determinado ângulo de crítica a Descartes e expor os resultados da sua leitura à turma, momento de partilha que acabou por ter lugar no início da primeira aula dedicada a David Hume. Como *pensamento para casa* final desta sequência temática, a partir do mote que, segundo Kenny, Descartes escolheu como epitáfio – , propôs-se o seguinte *pensamento para casa*: “é fácil, para cada um de nós, conhecer-se a si próprio? Porquê?”.

*Excursão: jogo “à volta do conhecimento”.* Entre a terceira e a quarta aula dedicada a Descartes, teve lugar uma aula de correção do teste sumativo, em cuja segunda metade se levou a cabo um jogo filosófico intitulado “à volta do conhecimento”. Para tal, aproveitou-se o modelo de jogo concebido para a aula temática do dia dos afetos, dinamizada anteriormente com o décimo ano. Trata-se de uma atividade participativa que visa uma problematização conceptual e um posterior

diálogo. Os participantes dispõem-se em forma de U à frente do quadro; cada participante recebe, aleatoriamente, um *post-it* amarelo com uma pergunta aplicável ao conceito de em análise (ex.: traz felicidade? É fácil de obter?); cada participante coloca o autocolante numa de três colunas – sim-não-talvez – conforme a resposta que perspetiva em termos da relação estabelecida entre a pergunta e o conceito analisado; é feita uma exposição dos resultados; cada par de participantes recebe um autocolante laranja e opta por retirar uma das perguntas do diálogo, tapando-a com o *post-it*; com base nas perguntas restantes, tem lugar o diálogo filosófico, de que se pode fazer um mapa de ideias no quadro. Esta aula, localizada a meio do bloco de aulas dedicado a Descartes, permitiu voltar a problematizar o conceito de conhecimento e proporcionou um momento de articulação de perspetivas individuais acerca desta questão filosófica.

*Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento – David Hume – três aulas.* A primeira aula teve lugar a 26 de fevereiro. Com leitura conjunta do texto explicativo do manual e de excerto da *Investigação sobre o Entendimento Humano*, abordou-se o ponto de partida naturalista de David Hume e sua classificação das perceções da mente. Na segunda aula apostou-se numa vertente marcadamente lúdica, após uma finalização e recapitulação expositiva da primeira aula: formaram-se grupos e organizou-se um *quiz* de competição inter-grupal/cooperação intra-grupal acerca da classificação das perceções de mente na perspetiva de Hume. Seguidamente, os mesmos grupos foram desafiados a ler as páginas do manual dedicadas às noções de objetos do conhecimento, causalidade, conjunção e costume, construindo uma banda desenhada em que tais conteúdos fossem explanados numa conversa entre David Hume e um jovem de hoje em dia, em que o próprio grupo deveria constar como personagem. Finalmente, na primeira metade da terceira aula – a segunda metade foi de revisões para o teste sumativo – voltou-se a uma leitura conjunta de texto e leção com base num excerto da *Investigação*, respeitante ao “ceticismo mitigado” de David Hume.

O balanço destas aulas, que é aplicável a todo o processo das aulas conduzidas pelo mestrando e que vem na senda do que tem sido dito neste relatório, é que, se por

um lado elas correram de modo bastante satisfatório no que toca ao cumprimento das planificações, à efetividade das aprendizagens, à organização espaciotemporal da aula e ao interesse dos alunos, por outro lado, ficamos com a sensação de que poderíamos ter apostado ainda mais em métodos cooperativos, sensação que nos conduz às limitações já enunciadas nas considerações prévias da seção (1). Trata-se, portanto, de um balanço marcadamente positivo mas com reservas que, cremos, mantêm em aberto a pergunta de se é possível exercer uma pedagogia plenamente rogeriana num contexto educativo ainda fortemente influenciado por uma lógica de ensino, uma aposta em teste sumativos, um recurso frequente a classificações quantitativas e um claro demarcar de conteúdos obrigatoriamente abordados numa sequência por vezes rígida. Mantemos a convicção de que é possível mas de que tal prática rogeriana exige uma legitimidade institucional e uma implantação temporal que extravasam a circunstância provisória de se ser professor estagário. Tentámos e, dentro do espírito de compromisso entre bastantes momentos de lecionação e uma aposta também recorrente em métodos alternativos, acreditamos ter sido bem sucedidos.

(7) *Blogue de apoio*. Simón Royo, no seu artigo “Aplicación de las tecnologías de información y la comunicación en la enseñanza de la filosofía”, afirma que a “utilização das novas tecnologias no ensino e na aprendizagem da filosofia se estão a tornar em ferramentas imprescindíveis”<sup>1</sup>. Não iríamos tão longe – parece-nos que o imprescindível para a filosofia é tão somente um conjunto de pessoas prontas a pensar e dialogar – mas, reconhecendo as potencialidades comunicativas das novas tecnologias, decidimos criar um blogue de acompanhamento das aulas, criado no endereço [www.filosofia10d11a.blogspot.pt](http://www.filosofia10d11a.blogspot.pt). Ora, este blogue foi lançado com uma finalidade de cariz *informativo*, facilitador do estudo dos aprendentes e da sua autonomia de aprendizagem, e com uma finalidade de cariz *interativo*, constituindo-se como plataforma de esclarecimento de dúvidas específicas acerca dos conteúdos na época de testes sumativos e de preparação para exames e como fórum de

---

<sup>1</sup> Simón Royo, “Aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la Filosofía”, em *Filosofía – investigación, innovación y buenas prácticas*, Ministério de Educación, Barcelona, 2010, págs. 55-68.

pensamento e expressividade, onde os aprendentes foram, como se viu nas secções (5) e (6), desafiados a deixar os seus pensamentos. No âmbito da vertente informativa, foram inseridos no blogue os sumários, as transcrições de todos os textos e esquemas abordados em aula, a referência às páginas do manual lidas em aula, a matriz dos testes sumativos e o agendamento dos testes sumativos e das aulas de apoio. No que toca à vertente interativa, abster-nos-emos de enumerar aqui os contextos concretos em que a mesma se deu na medida em que, como já foi indicado, se afigura pertinente uma visita breve a [www.filosofia10d11a.blogspot.pt](http://www.filosofia10d11a.blogspot.pt). É de destacar que o blogue teve mais de 2000 visualizações de páginas, o que representa cerca de 40 páginas visualizadas por aluno.

(8) *Avaliação das aprendizagens.* O exposto na parte I deste relatório respeitante ao repto rogeriano de encarar o ensino centrado no aprendente de modo criativo no interior das limitações institucionais assume aqui especial importância – o departamento de ciências sociais e humanas do agrupamento de escolas decidiu que a avaliação de período se basearia em 80 % nos testes sumativos e em 20% nas outras facetas da vida da sala de aula e a prática era instituída era, no 2º período, dois testes sumativos, que seguissem, com maior ou menor proximidade, o tipo de questões de exame nacional. Estas eram as limitações. Dentro destas limitações, as linhas orientadoras foram as seguidamente enunciadas.

*Não prejudicar a aprendizagem significativa em prol do “treino” de situações de teste/exame.* Assumidamente decidimos, como terá ficado claro da leitura das secções (5) e (6), não aderir a uma prática de modelar as aulas à imagem dos exercícios de teste/exame, prática já referida, na crítica a ela feita pela OCDE, na secção (2)(viii) da parte I do presente relatório. Ainda assim, considerando que os testes sumativos existem e que as suas classificações são importantes para a vida dos aprendentes, visámos, como também terá ficado claro da leitura nas secções referidas, promover uma efetiva apreensão dos conteúdos.

*Assentar a avaliação extra-teste numa dimensão predominantemente não classificatória.* Nenhum dos *pensamentos para casa* ou dos exercícios feitos em aula foi alvo de uma classificação, sendo antes alvo de uma avaliação formativa, não comparativa entre alunos ou entre grupos de alunos, procurando detetar pontos fortes e pontos a melhorar e apontar caminhos futuros. Todas as ações de aula foram ainda, sujeitas a um simples mecanismo de avaliação: um registo individual de sinais “+”, podendo um sinal “+” equivaler tanto uma intervenção positiva sob o ponto de vista do conteúdo – por exemplo, levantar uma questão interessante acerca do pensamento kantiano – ou sob o ponto de vista atitudinal – por exemplo, assumir salutares atitudes de cooperação e entreajuda num determinado trabalho a pares. Todas as participações em *pensamentos para casa* foram sinalizadas com um “+”. Deste procedimento foi dado conta aos alunos na primeira aula e foi feito um balanço individual com cada um nas conversas de autoavaliação. Contudo, propositadamente, a atribuição de “+” não foi revelada durante o processo, para não artificializar os diálogos em aula e correr o risco de, como assinala Arends <sup>1</sup>, atenuar um determinado comportamento levado a cabo por interesse intrínseco – participação num diálogo interessante por si próprio – com a atribuição de um reforço positivo extrínseco. No final do período os sinais “+” foram quantificados para posteriormente, em parceria com a professora orientadora da PES, poderem ser traduzidos numa classificação de 0 a 20, correspondentes aos 20 % destinados à avaliação extra-teste e diretamente ponderáveis com o resultado dos testes sumativos.

*Maximizar as hipóteses de sucesso.* Mesmo dentro de uma prática assente num insistente recurso a testes sumativos, uma focagem de pendor rogeriano, que ache que o sucesso deve ser um objetivo alcançável a todos, coloca o ónus da responsabilidade não só do lado do aluno mas também do lado do professor. Assim sendo, o mestrando levou a cabo o seguinte: 1) Aulas de revisão de conteúdos claras e exaustivas na recapitulação, antes de cada teste sumativo; 2) Divulgação de matriz do teste sumativo com todas as informações necessárias para um estudo atempado e adequado – as matrizes dos testes sumativos podem ser lidas no anexo 4; 3) Aulas de apoio uns dias antes do teste divulgadas a todos os alunos da turma – o calendário

---

<sup>1</sup> Richard I. Arends, *Aprender a Ensinar*, pág. 126.

destas aulas de apoio pode ser encontrado no anexo 5; 4) Esclarecimento de dúvidas através do blogue; 5) Construção do teste de modo a que tenha sido tão difícil obter uma classificação elevada quanto obter uma classificação muito reduzida, distribuindo as cotações pelas questões de escolha múltipla e de resposta curta de forma a que uma resposta correta a estas fosse suficiente para um 10 mas, por outro lado, atribuindo cotação elevada a questões de resposta extensa que exigiam muito mais do que a simples mobilização de conteúdos.

*Características dos testes.* De modo a aproximar os testes sumativos – os testes sumativos elaborados pelo mestrando no 2º período escolar encontram-se no anexo 6 – do conjunto de princípios explanados na parte I deste relatório, procurámos construir os testes com duas características fulcrais: 1) enunciado do teste interessante – de que cremos ser exemplos elucidativos a seleção de um texto de Hume acerca da paixão na subunidade epistemológica ou a inserção para comentário de uma notícia de jornal na subunidade ético-moral; 2) Inserção de questão de resposta extensa apelativa a uma resposta individual e crítica articulada pelo aprendente.

Lembramo-nos de uma situação em que um aprendente disse ao mestrando algo como “bolas, estes testes fazem mesmo pensar!”, ou outra em que um outro aprendente disse “nunca me tinham pedido para comentar uma letra de *hip-hop* num teste”, o que nos faz pensar, com moderado reconforto, que, talvez, tenhamos conseguido não sacrificar demasiado a aprendizagem significativa com a existência de testes sumativos.

*Autoavaliação.* O mestrando facilitou a autoavaliação em conversas individuais com os aprendentes, onde se falou não só de classificações mas também de perspetivas de vida. Foi uma autoavaliação real e com consequências efetivas – nos quatro casos em que os aprendentes não concordaram com a classificação final de 2º período proposta, tendo os mesmos apresentado razões fundamentadas e atendíveis, a classificação foi alterada, após abordagem do tema em reunião de núcleo de PES.

(9) *Aulas temáticas.* O mestando dinamizou duas aulas temáticas, uma no âmbito do Dia dos Afetos, com o 10º ano, no dia 11 de fevereiro – cuja planificação está no anexo 7 –, e outra no âmbito da Educação Sexual, com o 11º ano, no dia 20 de março, tendo esta última sido planificada em conjunto com a colega mestranda Joana Martins – constando a planificação no anexo 9. A primeira decorreu de orientações de que, no dia 11 de fevereiro, todas as aulas da escola se dedicassem a uma perspetivação da temática dos afetos; a segunda decorreu da transversalidade disciplinar da educação sexual prevista nas disposições legais e no desafio lançado pela professora orientadora da PES de que os mestrandos dinamizassem uma aula nesse âmbito.

É de notar, antes de mais, que não vemos a dinamização destas aulas fora daquilo que a filosofia é e deve ser no ensino secundário. Pelo contrário, na senda wittgensteiniana dos jogos de linguagem <sup>1</sup>, cremos que a análise sociolinguística do uso que uma palavra *tem*, do uso que lhe *podemos dar* e do uso que lhe *queremos dar*, é, precisamente, um empreendimento filosófico; julgamos ainda, na esteira metodológica da filosofia para crianças, que tal empreendimento pode e deve ser levado em grupos de aprendizagem que se constituem como comunidades de pesquisa que através do intercâmbio de pontos de vista levam a cabo a sua investigação. Assim, qualquer conceito – como o *afeto* ou a *sexualidade* – pode ser abordado filosoficamente, desde que problematizado. *Afinal o que queremos dizer com x quando dizemos x* é uma questão em que x pode ser qualquer conceito, residindo o filosófico não no *conteúdo* que se constitui como ponto de partida, mas no *processo* de problematizar, afirmar, negar, criticar, transformar.

A aula do dia dos afetos seguiu o mesmo método que a aula dedicada ao jogo à *volta do conhecimento*, já descrito no excuro da secção (6). Em relação à aula de Educação Sexual, procurou-se relacionar, de acordo com as orientações normativo-pedagógicas acerca desta área, a sexualidade com a ética, não em jeito de *lição de moral e bons costumes*, mas com uma dinâmica conceptual e de diálogo conducente a

---

<sup>1</sup> Ludwig Wittgenstein, *Investigações Filosóficas em Tratado Lógico-Filosófico – Investigações Filosóficas*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2011, secções 23, 24, 27.

uma tomada de consciência do próprio grupo acerca dos critérios éticos em que acredita no domínio da sexualidade. A planificação desta aula pode ser lida no anexo 8.

(10) *Feedback dos aprendentes.* As fichas de feedback dos aprendentes, constantes no anexo 9, foram preenchidas na última aula do 2º período, de modo anónimo e confidencial e com um encorajamento do mestrando à absoluta sinceridade, tendo cinco itens: “Aprendi?”, para assinalar com uma cruz numa das seguintes cinco opções: muito pouco, pouco, o suficiente, bastante, muito; “Pensei?”, com as mesmas opções; “O que gostei mais:”, “O que gostei menos:” e “Para mim, filosofia é...”, sendo estes três itens de resposta livre. Não nos interessa aqui um estudo quantitativo/estatístico acerca destas fichas de *feedback* pois tal análise, feita de modo rigoroso em termos metodológicos, excederia os limites, cada vez mais próximos, a que este relatório obedece em termos de tamanho. Em relação ao item “Para mim, filosofia é...”, a originalidade e pertinência das definições propostas remete para uma necessária leitura direta das fichas que constam no mencionado anexo 9. Em termos dos itens “o que gostei mais” e “o que gostei menos”, mencionaremos seguidamente os pontos mais focados, por turma.

*O que gostei mais – 11º ano.* O “estilo”, “forma”, “dinâmica” das aulas foi o tema com mais ocorrências; seguido das dinâmicas cooperativas e lúdicas; do formato em U – “que nos facilitava a aprendizagem”; e da descrição auto-referente de alguns aprendentes do que as aulas despertaram em si: “ter desenvolvido a minha capacidade”, “abrir os meus horizontes”; “aprender conhecimentos filosóficos”.

*O que gostei menos – 11º ano.* A resposta mais frequente foi que não houve nada que não gostassem; seguida por menções a *pensamentos para casa* excessivos em quantidade; havendo ainda duas menções ao formato em U, uma delas indicando como justificação “pois gosto de ter o meu espaço”.

*O que gostei mais – 10º ano.* Tal como no 11º ano, a “forma”, o “estilo”, o “o método”, foi o tema com mais ocorrências; seguido do formato em U; e do



pensamento de Stuart Mill – embora este também tenha sido mencionado uma vez no “que gostei menos”.

*O que gostei menos – 10º ano.* Tal como no 11º ano, a resposta mais frequente foi não ter havido nada que o aprendente tenha gostado menos; seguido de referências ao pensamento de Immanuel Kant – embora o mesmo, de modo simétrico a Mill, tenha sido mencionado uma vez “no que gostei mais”.

Em suma, as fichas de feedback mostram a adesão dos aprendentes a um método que procurou, dentro do possível, centrar-se no aluno, sublinhando a dimensão cooperativa e dialogante da aprendizagem da filosofia, ficando patente, também, sobretudo no 10º ano, o estabelecimento de uma relação pessoal dos alunos com os conteúdos. Quando um aprendente diz que gostou mais de Mill do que de Kant, ou vice-versa, é porque, não só *sabe*, como *quer saber*.

Finalmente, destacamos aqui algumas passagens do que os alunos escreveram pelo exemplo que constituem de determinados aspetos que cremos pertinente destacar.

*Da filosofia:* “a arte de pensar”; “a arte de pensar duvidar e questionar”, “a arte de bem pensar”; “a arte de ter paciência para pensar”; “onde nada é impingido mas sim adquirido”; “discutir, dialogar, a dúvida”; “partilhar ideias, refletir sobre um assunto e chegar a conclusões, ouvir e respeitar a opinião dos outros”; “saber pensar, argumentar, descobrir novos pontos de vista e aprender a respeitar os outros”; “começa por um pensamento”; “a base de um pensamento”.

*Do problemática definição de filosofia:* “a definição de filosofia é, fundamentalmente, uma questão eternamente em aberto”.

*Da atitude filosófica:* “Qualquer objeto de estudo nos pode servir de base para um debate filosófico”.

*Do cansaço filosófico:* “[Para mim, filosofia é...] uma disciplina que nos faz pensar, e que nos cansa pela manhã, mas ajuda-nos futuramente”.

*Da estranheza filosófica:* [Para mim, filosofia é...] uma coisa muito estranha. Eu nunca dei disso antes e nem consigo entender o que é a Filosofia. Filosofia é uma coisa muito, mas mesmo muito nova na minha vida”.

*Do gostar da filosofia:* “[Para mim, filosofia é...] algo que não tem uma resposta exata, mas da qual eu gosto muito”.

*Da facilitação da aprendizagem:* “[O que gostei mais] A maneira como as aulas foram dadas em U, o que nos facilitava a aprendizagem”.

*Da atividade e do jogo como catalisadores do interesse:* “[O que gostei mais:] as atividades, que nos despertaram muito mais interesse na matéria”; “Gostei mais dos jogos que o stor faz. Por isso eu consigo entrar na filosofia” <sup>1</sup>.

*Da aprendizagem como um diálogo:* “Gostei de ~~falar de~~ aprender o imperativo categórico e o princípio da maior felicidade”.

*Da aprendizagem significativa:* “(...) o que eu notei em mim é que me tornei numa pessoa mais ouvinte e mais interessada nas coisas”.

---

<sup>1</sup> Esta citação parece ser um exemplo daquilo que Donna Brandes e Howard Phillips, na clássica coletânea de jogos pedagógicos *Manual de Jogos Educativos*, nos dizem acerca do potencial dos “jogos na escola” ao nível da resolução de problemas e remoção de barreiras entre os aprendentes e entre estes e os conteúdos, devido à forte motivação que lhes é inerente, dimensão sublinhada também por Drew e Olds em *Como Motivar os seus Alunos*. Cf. Donna Brandes e Howard Phillips, *Manual de Jogos Educativos*, Moraes Editores, Lisboa 1981, pág. 8. Cf. Walter Drew e Anita Olds, *Como motivar os seus alunos*, Plátano Edições, Lisboa, 1989, pág. 14.

### **PARTE III**

#### **Projetos *A Aventura das Perguntas e Colóquio Jovens Filósofos***

Nesta parte final do relatório, dedicar-nos-emos a expor o envolvimento do mestrando em dois projetos que assumiram um lugar importante no desenrolar da PES.

O projeto *Colóquio Jovens Filósofos* é um projeto com um profundo enraizamento na comunidade escolar e que contou, no ano letivo 2015/2016, com a sua 9ª edição. Trata-se de um evento organizado num modelo de conferências com sessões de diálogo após cada comunicação, sendo todo este processo protagonizado pelos aprendentes. No primeiro período escolar, é divulgada a lista de obras para leitura e o tema a que estão subordinadas, constando sempre obras da tradição filosófica a outras de pendor mais literário. Individualmente ou em grupo, os aprendentes dedicam-se ao estudo de uma das obras e à preparação de um texto e de uma comunicação com a orientação de um professor, sendo, em sede de reunião de grupo de professores de Filosofia, escolhidos aqueles que participarão no Colóquio enquanto oradores. O evento deste ano, que teve lugar a 8 de maio de 2015, contou com uma grande participação dos oradores e do público, tendo como entidades parceiras a Câmara Municipal do Barreiro, a Câmara Municipal de Faro, a Escola Superior de Tecnologia do Barreiro do Instituto Politécnico de Setúbal, a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, a Ween Design Web, a Escola Secundária Alfredo Cabrita, a Escola Secundária São João de Deus e a Raíz Editora. Em termos do Colóquio Jovens Filósofos, o mestrando levou a cabo as seguintes ações: cinco reuniões presenciais com os alunos orientados, a 12 e 25 de fevereiro, 18 de março e 20 e 29 de abril; uma sessão de resolução de conflito, no dia 4 de março, com um dos pares orientados, que por discordâncias na distribuição de tarefas que levaram a cabo e desagrado mútuo no modo de comunicação, quis desistir – combinou-se uma conversa numa zona sossegada do pátio e a sessão, em que cada um expôs os motivos do desagrado, aquilo que sentia face ao outro, aquilo em que errara e aquilo que poderia melhorar, desembocou no reatar de relações e na

continuidade do grupo de trabalho; cerca de vinte mensagens de correio eletrónico trocadas com os alunos orientados; apoio logístico na preparação do Colóquio. O processo de orientação dos aprendentes foi centrado nos interesses, perspetivas e possibilidades dos aprendentes, resultando em textos genuinamente seus.

O projeto *A Aventura das Perguntas* resultou, antes de mais, por parte do mestrando, de uma vontade pessoal de organizar sessões de filosofia para crianças, de ampliar uma experiência que havia sido das mais gratificantes na área lúdicopedagógica, procurando ter uma perspetiva comparativa da prática pedagógica da filosofia em dois contextos diferentes em termos etários e de liberdade curricular. As quatro sessões do projeto tiveram lugar no mês de novembro de 2014, na EB 1 Quinta Nova da Telha, com uma turma do 3º ano de escolaridade. Foi elaborado um projeto sucinto, para ser apresentado à professora titular da turma que se iria constituir como público-alvo, e que consta como anexo 10 deste relatório. No que concerne a este projeto, faremos um levantamento de alguns aspetos explanados em *A Filosofia vai à Escola* de Matthew Lipman, sob o ponto de vista de evidenciar as suas convergências com o já exposto pensamento de Rogers (1); seguidamente, abordaremos as atividades do projeto propriamente dito, justificando algumas opções tomadas (2).

(1) *Esboço de convergência entre as perspetivas de Rogers e Lipman.* Matthew Lipman é autor de uma extensa obra, de que o mestrando conhece apenas uma parte e que, para ser abordada de modo completo, mereceria um trabalho académico especificamente dedicado. Logo, se abordagem aprofundada do trabalho do próprio Lipman é maior que os limites deste relatório, ainda mais excedente face aos mesmos será uma comparação acabada entre as perspetivas pedagógicas de Carl Rogers e Matthew Lipman. Assim sendo, o que assim se fará é, como acima indicado, apenas um *esboço*, o qual, tal como nas artes visuais, resulta de um olhar que não esgota as possibilidades de dizibilidade do real retratado. Este esboço nasce, pois, de uma perceção na prática de que há algo na tradição da filosofia para crianças e na pedagogia rogeriana que é convergente, convicção que foi reforçada com a leitura de

ambos os autores referidos. Ora, considerando que o tamanho deste relatório se aproxima dos limites dentro dos quais se deve situar, o que faremos é um levantamento de alguns aspetos que Lipman expõe na parte “Filosofia na Educação” do seu *A Filosofia vai à Escola*, cuja enunciação deixará evidente a sua proximidade com os princípios pedagógicos rogerianos expostos na parte I deste relatório.

Lipman começa por afirmar que a condenação da prática filosófica com crianças e jovens que Platão leva a cabo no livro VII da República não é a rejeição da prática filosófica em si, mas de um certo tipo de prática onde se dá a “separação entre a técnica e a convicção” e se propugna a “redução da filosofia aos exercício sofisticos na dialética ou retórica”<sup>1</sup>. Sustentar o afastamento da prática filosófica das crianças e jovens com base “numa referência a Platão” é baseado, portanto, num “engano”<sup>2</sup>. Torna-se não só viável como recomendável, asism, resgatar Sócrates como paradigma da atividade filosófica, exemplificando “uma filosofia *praticada*” que “nos desafia a reconhecer que como obra, como forma de vida, a filosofia é algo a que qualquer um de nós pode dedicar-se”<sup>3</sup>. Este tipo de “investigação filosófica” pode constituir-se como “modelo da educação”, ao levar-nos a encarar cada disciplina como uma linguagem que o aprendente deve conhecer não só sob um ponto de vista meramente proposicional mas também sob uma ótica de uso:

“Um olhar mais atento na educação tradicional pode mostrar alunos que estudam e, de facto, aprendem, mas que ainda fracassam na tentativa de pensar nos termos da disciplina ou de apropriar-se totalmente dela. (...) O único caminho para realmente compreender uma coisa é o de representá-lo de algum modo. Só se pode compreender o que é ser um contador de histórias tornando-se um contador de histórias, um pintor, apenas tornando-se um pintor (...)”<sup>4</sup>

Esta visão da educação, a partir da investigação filosófica, concebe o trabalho em cada disciplina como o de uma “comunidade de investigação” de “espírito

---

<sup>1</sup> Matthew Lipman, *A Filosofia vai à Escola*, Summus Editorial, São Paulo, 1988, pág. 31.

<sup>2</sup> *Ibidem*, pág. 32.

<sup>3</sup> *Ibidem*, 28.

<sup>4</sup> *Ibidem*, 35.

autocorretivo”<sup>1</sup>, com uma diminuição da importância dada à avaliação formal e o rompimento com “o modelo de aquisição de informação”<sup>2</sup>. Substituindo um “modelo tribal de educação” no qual “a criança é iniciada na cultura” por via da assimilação da primeira pela segunda, o “modelo reflexivo de educação fornece a apropriação da cultura pela criança”<sup>3</sup>, sublinhando a dimensão problemática e pessoal do conhecimento do conteúdo, o qual deve ser, portanto, “contextualizado” e ter em conta os “interesses e motivações em desenvolvimento da criança”<sup>4</sup>, o que impõe que, antes do conteúdo, venha uma educação para o processo:

“Aprender as ferramentas do ofício; adquirir prática e ponderar as relações entre os meios e os fins e entre as partes e o todo; acostumar-se a investigar sobre regras e consequências; e ter experiência em exemplificar, ilustrar, universalizar, descobrir pressuposições éticas subjacentes e deduzir ou induzir conclusões implícitas”<sup>5</sup>

Surge portanto uma proposta de reorganização curricular sob o ponto de vista da prioridade epistemológica da *formação* face à *informação*, neste modelo de educação que visa dar “primazia à discussão”<sup>6</sup>, superar “a dicotomia conceitos *versus* habilidades” e “reconhecer a importância do metacognitivo”<sup>7</sup>. Na medida em que a filosofia é o reino do conceptualmente problemático<sup>8</sup>, todas as disciplinas teriam, assim, de encarar frontalmente as suas pressuposições filosóficas, o domínio prévio à aquisição informativa em que os seus principais problemas são enunciados e reconhecidos como tal. Esta é a educação adaptada aos dias de hoje, feitos de mudança e imprevisibilidades:

“De acordo com o saber tradicional, o objetivo da educação é tomar crianças ignorantes e torná-las cultas através da transmissão do conhecimento possuído pelos adultos. Isto envolve a aquisição de uma

---

<sup>1</sup> *Ibidem*, 33.

<sup>2</sup> *Ibidem*, 36.

<sup>3</sup> *Ibidem*, 37.

<sup>4</sup> *Ibidem*, 38.

<sup>5</sup> *Ibidem*, 38.

<sup>6</sup> *Ibidem*, 41.

<sup>7</sup> *Ibidem*, 42.

<sup>8</sup> Cf. *Ibidem*, 51.

quantidade considerável de informação – de “saber que” (...). Embora esse seja um modelo perfeito para uma tribo relativamente fixa – isto é, bem adaptada a um ambiente imutável – é virtualmente suicida para uma sociedade em que a mudança cultural ocorre numa velocidade tal que o conhecimento que nos capacita para trabalhar com sucesso hoje será obsoleto daqui a uma década”.<sup>1</sup>

Ora, se o leitor deste relatório comparar a citação desta página com a de Rogers da página 22, verá a convergência acerca da reflexão respeitante às finalidades da educação. Ambos fazem um caminho *de fora para dentro* da pedagogia – Rogers desde a psicoterapia, Lipman desde a Filosofia – no sentido de contestar a rigidez dos sistemas de ensino tradicionais e propor as alternativas, sob a assumida influência de um “amigo” comum que ambos referem de modo recorrente, na figura do filósofo norteamericano John Dewey.

(2) *O projeto e sua execução.* No que toca ao projeto, cremos que é importante, antes de mais, transcrever parcialmente a sua introdução de fundamentação, na medida em que ela ilustra o modo como é perspectivada a Filosofia para Crianças e, ainda, esclarece o conceito de *diálogo aberto* presente ao longo da parte II do relatório, contendo aspetos que cremos importantes no que concerne à postura de um facilitador de um diálogo filosófico:

“A Filosofia para Crianças designa um conjunto de práticas pedagógicas que visam estimular as capacidades de raciocínio crítico e de verbalização do pensamento. Como assinala Dina Mendonça, “o objectivo pedagógico não é o de informar as crianças da existência dos filósofos, nem das suas ideias e obras, mas, antes, o de contribuir para o desenvolvimento e compreensão da linguagem e das capacidades críticas e criativas”<sup>2</sup>. (...) O objectivo das sessões de Filosofia para Crianças não consiste, pois, em alcançar uma resposta consensual ou conclusiva para as questões levantadas no decorrer das mesmas; consiste, ao invés, na promoção, através do próprio processo comunicativo, do raciocínio, da expressão, da escuta, do intercâmbio, da criatividade<sup>3</sup>. Ann Sharp identifica seis tipos de competências que

---

<sup>1</sup> *Ibidem*, pág. 55.

<sup>2</sup> Dina Mendonça, *Brincar a Pensar? – Manual de Filosofia para Crianças*, Plátano, Lisboa, 2011, pág. 13.

<sup>3</sup> Cf. *ibidem*, pág. 17.

este programa pedagógico desenvolve, tanto nas crianças participantes como nos próprios facilitadores: “competências de raciocínio (tais como a classificação a identificação de suposições); competências lógicas (tais a identificação de contradições); competências de investigação (tais como a descrição, a explicação e a formulação de hipóteses e problemas); competências conceptuais (tentar identificar o que fica dentro e fora de conceitos como a justiça ou a verdade); competências de tradução (paráfrase do que outros dizem); competências sociais e interpessoais (tal como construir uma ideia em conjunto).”<sup>1</sup> O grupo de participantes torna-se, assim, uma comunidade de pesquisa caracterizada “pela auto-correcção, o afeto e o compromisso”<sup>2</sup>, numa perspetiva que veicula, também, uma educação moral através da prática do diálogo que respeita a diversidade e a individualidade<sup>3</sup>.

Como assinala Karin Murris, a Filosofia para Crianças foca-se num “diálogo que gera reflexão comunitária, conversação filosófica e práticas democráticas”<sup>4</sup>, tendo crescido, no seio da disciplina, a convicção de que outras fontes narrativas e não só narrativas podem alcançar tal fim, deixando de se encarar como obrigatória a adoção das novelas de Lipman que estiveram na origem desta corrente<sup>5</sup>.

O papel do facilitador de sessões de Filosofia para Crianças é tão fulcral como deve ser subtil. Como nos diz Rita Pedro, o seu papel é promover uma “abertura reflexiva”, o que envolve a procura pela “singularidade da criança” e a delimitação de um espaço distinto do “sistema rígido de questões e respostas pré-concebidas, no qual assenta o ensino na sua concepção mais tradicional”. Se, por um lado, nas sessões de Filosofia para Crianças não se deve ficar pelo diálogo à volta do caso vivido particular, também não se deve, por outro, coartar esse cariz singularmente experienciado das problemáticas filosóficas: “é possível desencadear-se na criança uma reflexão, a partir dum relato duma situação concreta, sem se limitar a questões meramente subjectivas ou pessoais, mas antes numa aceção da vida”<sup>6</sup>. Dina Mendonça, por sua vez, aponta algumas características práticas do facilitador: “não é o centro do diálogo”, “deve evitar emitir juízos moralizantes”, “deve perguntar «porquê?» e insistir com os porquês”,

---

<sup>1</sup> Ann Margaret Sharp, “Pedagogical Practice and Philosophy – The Case of Ethical Inquiry” em *Analytic Teaching*, vol. 7, nº 2, págs. 4-7, Fort Worth, Texas, 1986, pág. 4

<sup>2</sup> Ibidem, pág. 4.

<sup>3</sup> Cf. Ibidem, pág. 5.

<sup>4</sup> Karin Murris, “The Philosophy for Children Curriculum, Narrativity and Higher-Order Thinking”, texto da conferência proferida na *Philosophy of Education Society of Great Britain Annual Conference*, Oxford, 2012, págs. 3-4. Disponível em <https://www.philosophy-of-education.org/uploads/papers2012/Murris.pdf>

<sup>6</sup> Rita Pedro, “Conversas à Tardinha”, 2012, em <http://www.buala.org/pt/a-ler/conversas-a-tardinha>



“deve procurar fazer perguntas que permitam explorar as implicações e consequências das posturas dos participantes”, “deve dar tempo suficiente para os participantes responderem, não se deixando incomodar com o silêncio” <sup>1</sup>.

Em termos da execução do projeto, as quatro sessões foram participadas, dinâmicas e construtivas sob o ponto de vista da riqueza do diálogo e do fio condutor coletivamente gerado. As planificações foram cumpridas exceto no que diz respeito à última sessão, em que o jogo planificado foi substituído por um jogo baseado num aspeto concreto da terceira sessão – a expressão popular *pensar duas vezes antes de*. Assim, propôs-se um jogo em que, para um conjunto de atos humanos – *comer; jogar à bola. escrever uma composição; olhar para as estrelas; aprender; respirar; fazer a digestão; dar um abraço; suar; caminhar; brincar no pátio da escola; plantar uma árvore; conversar; sonhar; fazer uma fila com os meus colegas; fugir de um cão; piscar os olhos; fazer um desenho; escolher algo ao calhas; ver desenhos animados; ter uma dor de barriga; crescer; gostar de alguém; ouvir música; chatear-me com um amigo; decidir* – sorteados, em cartões, pelos aprendentes, se lançou o desafio de colocar cada um numa de três colunas: “Não penso; penso; penso duas vezes”. Após um resumo dos resultados, teve lugar o diálogo. Pequenos aspetos transversais foram também ajustados, nomeadamente o modo de iniciar as sessões – abdicou-se do sino pois o silêncio surgiu de modo muito natural.

De forma a ilustrar como tiveram lugar estes diálogos, semelhante na sua liberdade e investigação coletiva aos que ocorreram nas aulas de 10º e 11º ano, descreveremos o rumo daquele que teve lugar na primeira sessão. O diálogo partiu das duas perguntas que obtiveram, empatadas, o maior número de votos: “Porque é que a Filosofia foi inventada?” e “Porque é que temos Filosofia às segundas-feiras?”. Em ambas perguntei aos participantes que as sugeriram se queriam escrever filosofia ou Filosofia – optaram pela maiúscula inicial. A partir de uma proposta de um participante de que a filosofia foi inventada para resolver problemas, fizemos uma lista de tipos de problemas: *problemas de língua portuguesa, problemas de matemática, problemas domésticos, problemas selvagens e problemas de comunicação*. Explorámos a categoria dos problemas de comunicação, dando vários exemplos. E depois voltámos ao início: afinal a que problemas dava resposta a filosofia? Houve discordâncias: parte afirmou que diziam apenas respeito aos problemas de comunicação, outra parte achou que todos os tipos de problemas elencados podiam ser problemas de filosofia porque em todos se pensava e perguntava. Um dos participantes pediu-me a resposta

---

<sup>1</sup> Dina Mendonça, *Brincar a Pensar? – Manual de Filosofia para Crianças*, págs. 23-24.

certa e disse-lhe que tínhamos todos de investigar. Não deu tempo para mais pois as atividades iniciais de apresentação, tal como planeado, ocuparam uma parte significativa da sessão. Ficou por esclarecer o binómio *problemas domésticos vs problemas selvagens*, que iríamos procurar perceber no início da próxima sessão.

Em suma, fazemos um balanço positivo do projeto, embora naturalmente limitado ao cariz experimental do mesmo, consubstanciado no número de sessões – 4 – que não permitiu um trabalho aprofundado de continuidade.

## CONCLUSÃO

Ao longo do caminho expositivo percorrido neste relatório, tivemos oportunidade de descrever a perspetiva pessoal do mestrando acerca das motivações de estar nesta área, de fazer uma súmula de todas as ações desenvolvidas pelo mestrando no âmbito da PES e de caracterizar sumariamente a escola onde a mesma decorreu, de abordar os princípios pedagógicos defendidos por Carl Rogers e explorar a sua adequação ao programa de filosofia, de explanar a convergência entre as recomendações práticas de Carl Rogers e algumas indicações didáticas do programa e de descrever todo o processo de planificação e condução das aulas e de dois dos projetos em que o mestrando esteve envolvido. Cremos que o balanço é positivo ao nível das várias dimensões do trabalho realizado mas, sobretudo, interessa-nos focar a importância deste ano letivo transato não como *produto acabado*, que inevitavelmente também é enquanto intervalo de tempo passado sujeito a um ato descritivo e a uma avaliação, mas como *porta de entrada*, assumido como passo importante no mundo da educação, formação e ensino, em que o mestrando espera dar muitos mais. Assim, como porta de entrada, como vivência que abre horizontes reflexivos acerca do futuro, a PES levanta mais questões do que confere respostas, fazendo com que o título desta parte – *conclusão* – não se confunda com um elencar de conclusões fechadas em si, o qual, efetivamente, não será por nós exposto na medida em que não foi alcançado. Terminamos este relatório, portanto, com uma série de perguntas acerca da educação em Portugal e com a descrição de uma experiência didática que o mestrando gostaria de levar a cabo quando, novamente, tiver a experiência de exercer funções docentes.

É possível reformar o sistema de ensino em Portugal sob uma perspetiva rogeriana? Em que moldes ocorre a tensão entre as cada vez mais populares correntes pedagógicas alternativas e as também populares apostas institucionais e mediáticas em *rankings* de escolas e exames nacionais? Que implicações tem a adaptação pedagógica dos processos de aprendizagem aos aprendentes na adaptação institucional das escolas às comunidades? A autonomia escolar que estas adaptações

exigem pode passar pela gestão docente? É um problema resolúvel que o recrutamento para uma profissão altamente personalizada assente num concurso nacional sem uma componente qualitativa de entrevista? Que pensam os professores em Portugal acerca das potencialidades e finalidades da profissão que exercem? Modos alternativos de aprender e ensinar não avançam na escola pública porque as limitações não o permitem ou porque a própria cultura docente é, ainda, predominantemente tradicionalista? Qual a abordagem das pedagogias alternativas feitas nos diversos contextos de formação de professores? Se a escola só serve para ensinar, porque se chama o Ministério, Ministério da Educação? Qual o lugar da educação na escola? De que modo o *ensinar educando* exige que se ensine menos conteúdos e até que ponto é viável reduzir os programas?

Como dissémos, não poderíamos deixar de terminar este relatório com a enunciação de uma experiência didática que o mestrando gostaria de levar a cabo quando assim tivesse oportunidade e sobre a qual tem refletido. A organização das salas em diversas zonas de atividade é bastante popular na literatura acerca de jardim de infância e primeiro ciclo e é algo acerca de que o mestrando tem pensado em termos da sua aplicação à aprendizagem da filosofia no ensino secundário. Naturalmente, esta experiência exigiria que a escola assim autorizasse e, nomeadamente, seria necessário que as aulas de filosofia decorressem todas no mesmo espaço. A *sala de filosofia* seria uma sala com cinco zonas, cada uma ocupando um dos quadrantes da sala e uma ocupando o meio da sala: 1) a zona de escrita e leitura contaria com uma pequena biblioteca gerida pelos alunos contendo todas as obras de referência do manual, bem como dicionários filosóficos e um caderno com esquemas e materiais de apoio. Teria uma mesa redonda com cerca de dez lugares, para que os aprendentes pudessem levar a cabo tarefas de interpretação e redação de textual; 2) a zona dos media teria um computador com acesso à internet, uma televisão para visionamento de DVD's e um leitor de CD's. Teria alguns sofás e serviria para pesquisas na internet e para os trabalhos de interpretação de conteúdos mediáticos sob um ponto de vista filosófico; 3) a zona de lecionação teria cerca de dez cadeiras, um pequeno quadro e serviria para os momentos de lecionação por parte do professor; 4) a zona de diálogo teria cerca de dez cadeiras em U, um pequeno quadro e

nela teriam lugar os diálogos abertos com mapas de ideias ou exercícios de aplicação dos conceitos filosóficos a questões quotidianas; 5) a zona central consistiria tão somente num tapete a meio da sala, onde toda a turma coubesse sentada em roda, e no qual, numa periodicidade mensal, se faria a avaliação dos progressos registados por cada grupo de trabalho – os grupos rodariam, aula a aula, pelas zonas referidas – e se formariam os grupos de trabalho para o mês seguinte. Toda a sala estaria decorada com imagens de filósofos célebres e suas citações, com fotografias das capas das obras filosóficas mais marcantes e com trabalhos dos aprendentes afixados na parede.

É com este pequeno sonho, a *sala de filosofia*, que termina, em termos bastantes simples, este relatório.

## BIBLIOGRAFIA

### Da autoria/acerca de Carl Rogers

Carl Rogers, “**Student-centered teaching**” em *Client-Centered Therapy – its current practice, implications and theory*, Constable & Robinson, Londres, 2003.

Carl Rogers, “**Reflexões pessoais sobre ensinar e aprender**” em *Tornar-se Pessoa*, págs. 247-251, Moraes Editores, Lisboa, 1985.

Carl Rogers, “**A aprendizagem significativa na terapia e na educação**” em *Tornar-se Pessoa*, págs. 252-267.

Carl Rogers, ***Liberdade de Aprender em Nossa Década***, Artes Médicas, Porto Alegre, 1986.

Fred Zimring, ***Carl Rogers***, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2010.

### Acerca do programa de Filosofia, da aprendizagem de Filosofia e da Filosofia para Crianças

Ann Margaret Sharp, “**Pedagogical Practice and Philosophy – The Case of Ethical Inquiry**” em *Analytic Teaching*, vol. 7, nº 2, págs. 4-7, Fort Worth, Texas, 1986.

Dina Mendonça, ***Brincar a Pensar? – Manual de Filosofia para Crianças***, Plátano, Lisboa, 2011, pág. 13.

João Boavida, “**Procurandos os braços perdidos da Vénus de Milo**”, em João Boavida, *Educação Filosófica – Sete Ensaios*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, págs. 17-52

Joaquim Neves Vicente, “**O atual programa de Filosofia**”, em Maria Luísa Ribeiro Ferreira (org.), *Ensinar e Aprender Filosofia num Mundo em Rede*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

Karin Murris, “**The Philosophy for Children Curriculum, Narrativity and Higher-Order Thinking**”, texto da conferência proferida na *Philosophy of Education Society of Great Britain Annual Conference*, Oxford, 2012, págs. 3-4. Disponível em <https://www.philosophy-of-education.org/uploads/papers2012/Murris.pdf>.

Matthew Lipman, ***A Filosofia vai à Escola***, Summus Editorial, São Paulo, 1988.

Rita Pedro, “**Conversas à Tardinha**”, 2012, em <http://www.buala.org/pt/a-ler/conversas-a-tardinha>

Simón Royo, “**Aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la Filosofía**”, em *Filosofía – investigación, innovación y buenas prácticas*, Ministério de Educación, Barcelona, 2010, págs. 55-68.

## Geral - pedagogia

- A. V. Kelly, ***The Curriculum – Theory and Practice***, SAGE Publications, Londres, 2004.
- A. Woolfolk, *Educational Psychology*, Boston, Allyn and Bacon, 1998, pág. 218.
- Daniel Innerarity, ***A Filosofia como uma das Belas-Artes***, Edições Teorema, Lisboa, 1995.
- David Justino, ***Difícil é Educá-los***, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa, 2010.
- Donna Brandes e Howard Phillips, ***Manual de Jogos Educativos***, Moraes Editores, Lisboa, 1981.
- J. M. Coetzee e Arabella Kurtz, ***El buen relato – conversaciones sobre la verdad, la ficción y la terapia psicoanalítica***, Literatura Random House, Madrid, 2015.
- Jean-Pierre Pourtois e Huguette Desmet, ***A Educação Pós-Moderna***, Instituto Piaget, Lisboa, 1999.
- Jorge Rio Cardoso, ***O Professor do Futuro***, Guerra e Paz, Lisboa, 2013.
- Juan Fernando Bou Pérez, ***Coaching para Docentes***, Porto Editora, Porto, 2009.
- N. Abbagnano e A. Visalberghi, ***História da Pedagogia – vol. 1***, Livros Horizonte, Lisboa, 1981..
- Paulo Freire, ***Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa***. Editora Paz e Terra, São Paulo, 2002.
- Paulo Guinote, ***Educação e Liberdade de Escolha***, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa, 2014.
- Paulo Moreira, ***Olá, Obrigado! – Competências sociais e assertividade***, Porto Editora, Porto, 2004.
- Richard I. Arends, ***Aprender a Ensinar***, McGraw-Hill, Lisboa, 1995.
- Richard Felder e Rebecca Brent, ***“Death by Powerpoint”***, em *Chemical Engineering Education* 39, págs. 28-29, 2005
- Walter Drew e Anita Olds, ***Como motivar os seus alunos***, Plátano Edições, Lisboa, 1989.

## Geral - filosofia

- Bertrand Russell, ***A Conquista da Felicidade***, Guimarães Editora, Lisboa.
- Ludwig Wittgenstein, ***Investigações Filosóficas*** em *Tratado Lógico-Filosófico – Investigações Filosóficas*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2011.
- Luís Manuel Bernardo, ***“Retomar: uma condição narratológica de textualidades comuns”***, em *Cultura – Revista de História e Teoria das Ideias*, Vol. 31, CHC-FCSH, 2013, págs. 301-317.
- Platão, ***Apologia de Sócrates***, Editorial Verbo, Lisboa, 1972.
- Richard Rorty, ***Contingência, Ironia e Solidariedade***, Presença, Lisboa, 1994.
- Santiago Kovadloff, ***Sentido y riesgo de la vida cotidiana***, Eméce Editores, Buenos Aires, 1998.

## Imprensa

**“As crianças levam demasiados trabalhos para casa?”** em <http://www.publico.pt/destaque/jornal/as-criancas-levam-demasiados-trabalhos-para-casa-195385>

**“OCDE alerta: avaliar não é só para dar notas”** em <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14104&langid=1>

## Institucional

António Camarão, António Sardinha Pereira e José Miguel Leal da Silva, ***A Fábrica: 100 anos da CUF no Barreiro***, Bizâncio, Lisboa, 2008.

Armando da Silva Pais, ***O Barreiro Contemporâneo: a grande e progressiva Vila Industrial***, Câmara Municipal do Barreiro, Barreiro, 1965.

Horácio Ferreira Alves, ***A Vila do Barreiro: ensaio para servir de subsidio à sua História***, Tipografia Comercial, Barreiro, 1939.

Maria Manuela Bastos de Almeida, Fernanda Henriques, Joaquim Neves Vicente e Maria do Rosário Barros, ***Programa de Filosofia – 10º/11º anos***, homologado a 22/02/2001, publicado em António Pedro Mesquita e Maria Luísa Ribeiro Ferreira (org.), *Ensino Público da Filosofia – Perspectivas Programáticas e Ideológicas*, págs. 321-369, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014

**“Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia”** em [http://www2.drealentejo.pt/portal/images/stories/pdf/Orientacoes\\_Av\\_Externa\\_Fil\\_VersaoFinal10out\\_VDGIDC.pdf](http://www2.drealentejo.pt/portal/images/stories/pdf/Orientacoes_Av_Externa_Fil_VersaoFinal10out_VDGIDC.pdf)

**“Projeto Educativo 2014-2017”**, Agrupamento de Escolas de Casquilhos, disponível em <https://drive.google.com/file/d/0B2gqK2NVQblqcEtZa3Q4NS0tZnM/view?pli=1>

**“Regulamento Interno dos Ciclos de Estudos conferentes de habilitação profissional para a docência”** em [http://fcsh.unl.pt/futuro-aluno/mestrados-em-ensino/Reg\\_Interno\\_MA\\_Formacao\\_Profs\\_2015\\_16\\_20150804.pdf](http://fcsh.unl.pt/futuro-aluno/mestrados-em-ensino/Reg_Interno_MA_Formacao_Profs_2015_16_20150804.pdf)



## ANEXOS

### Índice de anexos

Anexo 1 – Planificação por aula – 10º ano | I

Anexo 2 – Planificação por aula – 11º ano | II

Anexo 3 – Fotografias | III

Anexo 4 – Matrizes dos testes sumativos | IV

Anexo 5 – Calendário das aulas de apoio | V

Anexo 6 – Testes sumativos | VI

Anexo 7 – Planificação da atividade do Dia dos Afetos | VII

Anexo 8 – Planificação da atividade de Educação Sexual | VIII

Anexo 9 – Fichas de *feedback* dos aprendentes – 10º e 11º ano | IX

Anexo 10 – Projeto *A Aventura das Perguntas* | X